



**Joana Filipa Silva
Pereira**

**A ENTRADA NO 1.º CEB – UM ESTUDO JUNTO DE
UMA TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**



**Joana Filipa Silva
Pereira**

**A ENTRADA NO 1.º CEB – UM ESTUDO JUNTO DE
UMA TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus pais pelo incansável apoio, força e coragem que sempre me transmitiram.

o júri

Presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis
professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Pacheco Figueiredo
professora Adjunta, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais pela paciência, carinho e segurança que me demonstraram sem nunca se cansarem de me apoiar. Cada conquista por mim alcançada era para eles uma vitória.

Aos meus avós pela compreensão e carinho que me transmitiam nos momentos mais difíceis.

À minha madrinha, Carla Pereira, pelo apoio desde a entrada nesta academia até à conclusão de todo este processo. Foste fundamental no meu percurso. Obrigada pelo carinho e amizade.

À minha amiga e companheira, Marisa Silva, pelos momentos de partilha, carinho, ajuda e amizade que não mais esquecerei. Tudo isto não seria possível sem o teu companheirismo.

À minha amiga, Marta Oliveira pela dedicação, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Foi uma honra ter partilhado de perto contigo tudo isto desde o início.

Às minhas colegas Sandra Pereira e Sofia Fonseca, pela amizade, carinho e por todo o apoio e incentivo em concluir esta etapa.

Ao meu grupo de jovens pela paciência, compreensão e companheirismo demonstrado desde o início.

À minha orientadora, Gabriela Portugal, agradeço a supervisão e dedicação, a sua compreensão, tão importante para mim ao longo desta etapa e agradeço ainda todos os conhecimentos tão pacientemente transmitidos ao longo do curso.

À professora Patrícia Simões do Colégio D. José pelo apoio, carinho, segurança e confiança, por me incentivar a ultrapassar os meus receios e pelas palavras tão calorosas. Às restantes professoras e assistentes operacionais que tão carinhosamente me receberam e sempre se disponibilizaram para que este trabalho corresse pelo melhor. O meu sincero agradecimento a todas.

A todos os meus amigos e colegas de curso que me apoiaram incondicionalmente nos bons e maus momentos desta etapa.

A todos os professores do meu curso pelos conhecimentos transmitidos.

A todas as crianças com quem tive a alegria de trabalhar e de crescer pessoal e profissionalmente. Para elas o meu profundo agradecimento pois sem a sua participação este trabalho não seria possível. Com elas aprendi imenso!

Obrigada a todos por fazerem parte da minha vida e me ajudarem!

Joana Pereira

palavras-chave

Entrada no 1.º CEB, transição e adaptação, bem estar, dificuldades, ansiedade.

resumo

Este relatório de estágio reporta-se ao estudo realizado no âmbito do Seminário de Investigação Educacional e da Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Decorrendo o estágio junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade, foi objetivo geral da nossa reflexão compreender o processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Assim, procurámos caracterizar o processo de entrada na escola do 1.º CEB das crianças da nossa turma e perceber o tipo de relação e estratégias facilitadoras do bem-estar das crianças neste período de transição.

Foi passado um inquérito aos pais de todas as crianças da turma, visando compreender melhor os seus comportamentos e vivências familiares e, de forma mais próxima, acompanhámos quatro crianças com vista a melhor perceber e caracterizar o seu processo de integração na escola ao longo de todo o período do nosso estágio (1.º semestre de 2013-2014).

No âmbito da nossa intervenção pedagógica, procurámos implementar estratégias facilitadoras da transição/adaptação à escola.

Genericamente concluímos que diferentes crianças experienciam de formas diversas a entrada no 1.º CEB, em função de características pessoais e experiências prévias, algumas evidenciando mais tensão e inibição, neste processo, que outras.

Junto de todas as crianças, mas em particular junto das crianças que pareciam conhecer mais dificuldades, percebemos a importância dos afetos e do estabelecimento de uma relação empática para a criação de um clima que favoreça o seu bem-estar. Ainda, tornou-se clara a importância de trabalhar os conteúdos programáticos de uma forma lúdica e descontraída.

keywords

Primary school, transition/adaptation, well-being, difficulties, anxiety.

abstract

This internship report concerns the study conducted in the field of the Seminar of Educational Research and of the Pedagogical Supervised Practice, part of the Masters course in Pre-Primary (Nursery level) and Primary (1st cycle level) education. The internship was done with a 1st year class, and the general aim of our reflection was to understand the process of transition from the pre-primary (nursery) education to the 1st cycle. Therefore, we tried to characterize the process of registering into primary school for the first time, of the students of our class, and perceive the type of relations and facilitating strategies for the children's well-being during this transitional period.

In order to better understand their behavior and family lives, a survey was done to all the children's parents of the class, and for a more closed approach, we looked carefully at 4 children, as a way to try and better understand and characterize their process of integration within the school throughout our entire internship period (1st semester 2013-2014).

Regarding our pedagogical intervention, we tried to implement facilitating strategies of a well conducted school transition/adaptation.

Overall, we concluded that different children experienced different ways in terms of entering the 1st cycle, some of them showing more tension and inhibition at this stage than others, which had to do with personal features and past experiences.

Closely interacting with the children, and especially with those who showed more difficulties, we understood the importance of affections and the setting up of a friendly relationship for the children's wellbeing. In addition, it was acknowledged the added value and importance of working the programmed contents in a friendly and relaxed way.

Índice

Introdução.....	3
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
Capítulo I- Desenvolvimento da criança	6
• Visão Mecanicista	7
• Visão Organísmica	8
• Visão Psicanalítica	9
• Visão Ecológica do desenvolvimento	10
1. Importância dos afetos e das relações no desenvolvimento da criança.....	13
2. Ansiedade e medos na infância	15
Capítulo II – A transição para o 1.º CEB	17
1. A entrada na escola	17
2. Papel do professor na facilitação da integração da criança no mundo escolar	22
PARTE- II – ESTUDO EMPÍRICO	26
Capítulo I- Caracterização do contexto de estágio e objetivos de estudo	27
Capítulo II- Abordagem Metodológica	32
Capítulo III- Apresentação dos resultados gerais do inquérito aos pais	35
Capítulo IV- Apresentação das crianças em estudo	46
Mariana	46
Camila	50
Luísa	53
Catarina	56

Capítulo V – A intervenção pedagógica	59
Capítulo VI- Conclusão	72
Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	82
Anexo	87

Introdução

A prática pedagógica que desenvolvemos no último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB realizou-se junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade. Ao termos conhecimento do contexto do nosso estágio final, depois de um estágio em jardim de infância, a temática da transição e entrada na escola foi algo que surgiu muito naturalmente.

Apesar da minha própria entrada na escola ter sido pacífica, sem choros e sem medo de separação, lembro-me que com outras crianças isso não acontecia. Na altura eu não entendia muito bem o porquê das suas reações uma vez que eu ansiava que o dia de entrada na escola chegasse. Lembro-me de ver crianças a chorar quando os pais ou outros familiares as deixavam à porta da sala e, mesmo com uma conversa calma entre eles, algumas crianças persistiam no seu choro.

Atendendo a esta vivência pessoal e ao contexto do nosso estágio, com este trabalho pretendemos compreender melhor a forma como algumas crianças da turma onde se realizou este trabalho viveram a sua entrada na escola e perceber as melhores atitudes e estratégias a adotar com vista à promoção do bem-estar das crianças, facilitando a sua integração e relação positiva com a escola.

Ao longo da nossa vida enfrentamos vários obstáculos e desafios que, facilmente, nos podem causar desconforto e stress. Toda a mudança ou novidade exige de nós um esforço redobrado, que pode ser acompanhado de momentos de nervosismo ou, em casos mais extremados, de pânico. As reações que o desconhecido nos causa, não são muito diferentes daquelas que se manifestam nas crianças. Assim como um adulto tem medo de enfrentar um obstáculo porque não sabe o que o espera, também uma criança, quando entra para a creche, jardim de infância ou escola, enfrenta essas transições que, muitas vezes, são vividas com grande intranquilidade. Apesar disso, tais transições representam importantes marcos no seu desenvolvimento, podendo mesmo ser potenciadoras desse desenvolvimento. A mudança exige esforço de todos os intervenientes no sentido de esta suceder de forma natural, respeitando as necessidades de cada criança. A criança poderá

usufruir em pleno dessa conquista e aprendendo a lidar e a ultrapassar dificuldades. Todo este processo tem implicações no desenvolvimento da criança, quer ao nível pessoal, quer ao nível social.

“A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos” (Sim-Sim, 2010). Quando a criança deixa o jardim de infância, o espaço que conhecia é deixado para trás dando lugar a novos rostos, rotinas e hábitos. Esta transição, carregada de expectativas e de ansiedades, pode traduzir-se em medos para a criança, algo que importa ser acautelado por todos os intervenientes no processo educativo: o educador de infância, o professor do 1.º ciclo do ensino básico e a família. *“Se soubermos como atuar, este momento pode ser sentido como algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais”* (idem).

Considerando a temática e objetivo geral deste trabalho – compreender o processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e ensaiar possíveis atitudes e estratégias a utilizar para assegurar bem estar e uma boa integração na escola – o presente relatório de estágio está estruturado em duas partes: fundamentação teórica e estudo empírico. A primeira parte engloba um capítulo sobre o desenvolvimento da criança e um outro sobre a transição e entrada para o 1.º CEB; na segunda parte, caracterizamos o contexto de estágio, tendo como referência o nosso grupo de crianças e a temática em estudo (entrada no 1.º CEB); descrevemos a abordagem metodológica e as crianças que escolhemos para o nosso estudo sobre a sua vivência no contexto escolar, bem como atitudes e estratégias adotadas ao longo do nosso estágio. Finalmente apresentam-se as nossas reflexões e conclusões.

Parte I – Fundamentação teórica

Capítulo I

Desenvolvimento da criança

Neste capítulo, começamos por definir o conceito de desenvolvimento de uma forma abrangente e, uma vez que o presente estudo foi realizado com crianças do 1.º ano de escolaridade, os tópicos que se vão seguindo procuram fundamentar uma melhor compreensão das características de desenvolvimento da criança neste período.

Pikunas (1981) descreve o desenvolvimento como algo *“que se refere a todos os processos de mudança pelos quais as potencialidades de um indivíduo se desdobram e aparecem como novas qualidades, habilidades, traços e características correlatadas”*. Quando aplicado à evolução da criança, significa que, *“quando a observamos no tempo constatamos um crescimento das estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir, compreender e de se fazer compreender”* (Vayer & Roncin, 1993, p.15).

O desenvolvimento da criança assenta em duas vertentes: quantitativa e qualitativa, através das quais as crianças se modificam ao longo do tempo. A modificação quantitativa diz respeito ao peso e altura, sendo esta mais direta e fácil de medir. A modificação qualitativa é mais complexa pois está relacionada com a inteligência, a cultura, a criatividade, a forma como cada um se comporta socialmente. Papalia e Olds (1981) dizem que “quantitativa e qualitativamente, o desenvolvimento é um processo complexo contínuo e irreversível” (p.2). Falar de desenvolvimento humano implica que se atente às mudanças comportamentais, ao crescimento da criança e também a mudanças do foro psicológico que estão diretamente relacionadas com a parte emocional do ser humano (Papalia & Olds, 1981).

Ao olharmos para trás pensando nas coisas que vivenciámos e experienciámos, concluímos que todas elas fizeram parte do nosso crescimento e desenvolvimento e contribuíram para a formação do cidadão que hoje somos. Ao longo do tempo, apesar de continuarmos a ser a mesma pessoa, ocorrem mudanças comportamentais e novas motivações.

Parte do que hoje somos está relacionado com as pessoas que fizeram parte do processo de desenvolvimento e que nos ajudaram, bem ou mal, a traçar a nossa personalidade, tornando-nos os seres únicos que somos.

A Psicologia do Desenvolvimento procura entender e controlar os processos básicos e todas as dinâmicas subjacentes ao comportamento humano nos vários estágios da vida, podendo identificar-se diferentes visões do desenvolvimento humano: a mecanicista, a organísmica, a psicanalítica (Papalia & Olds, 1981, p.9) e a ecológica (Portugal, 1992).

- Visão Mecanicista

Nesta visão as pessoas são equiparadas a máquinas. Tudo aquilo que somos está relacionado com o ambiente onde estamos inseridos. Os teóricos mecanicistas veem a mudança como quantitativa e o desenvolvimento como contínuo. A experiência anterior afeta o comportamento posterior e a procura dos efeitos dessa experiência, bem como estímulos e comportamentos simples. Tais acontecimentos fazem parte desta visão que é mantida pelos teóricos da aprendizagem social e pelos behavioristas.

Ivan Pavlov, fisiologista russo, realizou experiências que consistiam no ensinamento de cães para que ao ouvirem um sino salivassem pensando que se trataria de comida. Também Skinner, o behaviorista americano ensinou pombos a diferenciarem barras coloridas para obterem alimento. Skinner entendia que o comportamento humano tem múltiplas causas onde uma resposta não é causada por um único estímulo e também um estímulo provoca respostas diferentes em indivíduos diferentes. Estes autores entendiam que através da manipulação do ambiente, o comportamento humano pode ser alterado, levando ao seu desenvolvimento.

Nesta visão, o processo de ensino envolve uma programação que tem como objetivo levar o aluno a aprender novas condutas, através de uma série de orientações fornecidas pelo adulto, de modo a que este desenvolva todas as suas aptidões e seja bem sucedido. Na perspetiva de Skinner a aprendizagem é controlada através de contingências de reforço, em

que o professor visa criar situações nas quais o reforço possa aumentar a probabilidade do aluno de atingir o sucesso.

Nesta visão, o papel do aluno é fundamentalmente o de reagir ou responder, necessitando constantemente que o adulto dite o seu processo de aprendizagem. A crítica a esta visão advoga que as crianças/alunos precisam de adultos que guiem o seu conhecimento, auxiliando-as e possibilitando a sua autonomia. O grande objetivo do professor deverá passar pela autonomia do aluno e não pela sua formatação, procurando que todos sejam iguais, seguindo o mesmo caminho no processo de aprendizagem. As crianças são todas diferentes e essa diversidade deve ser respeitada e entendida como fator determinante no desenvolvimento e aprendizagem.

- Visão Organísmica

Esta visão olha para as pessoas como sujeitos ativos, que através das suas ações, ditam o seu próprio desenvolvimento. A mudança é parte integrante da vida e é interna à pessoa.

Os organicistas dão primazia ao processo e não se focam apenas no produto. Descrevem o desenvolvimento como uma sequência de estágios qualitativamente diferentes, descontínuos.

Jean Piaget é um dos autores que representa esta visão organísmica e explica que muitos aspetos do pensamento e comportamento dos indivíduos assentam em estágios que são os mesmos para todos e acontecem todos na mesma ordem. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo traduz-se em quatro estágios, sendo o resultado da interação do indivíduo com o ambiente. Cada estágio é alcançado conforme o ritmo de cada indivíduo e são eles: sensório-motor (nascimento aos 2 anos); pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e por fim, operações formais (dos 12 até à idade adulta). As idades apontadas devem ser vistas como meras referências tendenciais e não como limites rígidos.

No estágio sensório-motor a criança/bebê organiza os seus esquemas de ação físicos, tais como, sugar, agarrar, de modo a lidar com o mundo que a rodeia, sendo capaz de no final deste estágio representar simbolicamente pessoas e objetos. Seguidamente, no estágio pré-operatório, as crianças aprendem a pensar e utilizar símbolos e imagens internas mas o seu pensamento ainda é distante da lógica adulta. No estágio das operações concretas as crianças desenvolvem a capacidade para pensar de um modo sistemático mas apenas quando se podem referir a objetos e atividades concretas. Por fim, no estágio das operações formais os adolescentes desenvolvem a capacidade para pensar de uma forma sistemática num plano abstrato e hipotético, não precisando de se confrontar com situações reais para pensar sobre elas.

- Visão Psicanalítica

Sigmund Freud foi quem deu origem à psicanálise, sendo que esta visão em nada se compara às anteriores. As pessoas não são ativas nem passivas e estão sempre num constante conflito entre os seus instintos e as restrições impostas pela sociedade onde estão inseridas.

Durante a infância, muitos são os jogos corporais onde as crianças se vão descobrindo e amadurecendo. Para Freud a sexualidade é descoberta na infância e são esses jogos corporais de autoconhecimento que a põe a descoberto. A sexualidade é expressada de formas distintas de acordo com as fases do desenvolvimento psicosssexual (Marcal, 2013).

Para Freud, o ser humano atravessa diversas fases de desenvolvimento psicosssexual, são elas: fase oral (nascimento aos 12/18 meses); fase anal (12/18 meses aos 3 anos); fase fálica (3 aos 5/6 anos) e a fase genital (da puberdade em diante).

Na fase oral a região do corpo que proporciona mais prazer à criança é a boca pois é através desta que a criança entra em contacto com o mundo por querer levar tudo o que encontra à boca. Esta fase caracteriza-se essencialmente pela ligação da mãe ao filho através da amamentação, por exemplo.

Seguidamente, na fase anal, a criança consegue controlar os esfíncteres, sendo que a fonte do prazer é a região do ânus. Nesta altura a criança começa a perceber que consegue controlar as fezes e, como consequência, adquire uma noção de domínio e controlo sobre o seu próprio corpo.

Na fase seguinte, a fase fálica, a fonte de prazer da criança é a região genital. Inicia um processo de entendimento à volta dos que a rodeiam mas ainda com bastante estranheza porque imagina que tanto meninos como meninas possuem pénis. Ainda nesta fase, surge o chamado Complexo de Édipo, onde através do qual a criança tende a apresentar uma atração pelo progenitor do sexo oposto. O complexo de Édipo representa um importante passo na formação do superego e na socialização das crianças, uma vez que estas aprendem a seguir os valores dos pais.

Finalmente, na última fase, a genital ocorre durante a adolescência. Nesta fase os impulsos sexuais intensificam-se e dirigem-se, essencialmente, ao sexo oposto.

Em suma, o melhor entendimento por parte de quem cuida das crianças, nomeadamente educadores e professores, sobre a psicosexualidade permitirá uma maior eficácia na satisfação das necessidades das crianças. Assim, educadores e professores poderão evitar censuras ou comportamentos inibitórios para com as crianças pois estes poderão ser fruto do seu desenvolvimento psicosexual (Sandim, 2011).

- Visão ecológica do desenvolvimento

A ecologia do desenvolvimento humano descreve o individuo como sendo uma entidade em crescimento que se desenvolve constantemente a partir das relações de reciprocidade criadas entre ele e os diferentes ambientes que habita (Freitas, Yunes & Goldberg, 2005, p. 98).

O ambiente não está confinado a apenas um contexto mas inclui a ligação e inter relação entre vários contextos. Portugal (1992), referindo-se à ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, afirma que o autor “*concebe o ambiente ecológico como um*

conjunto de estruturas concêntricas, uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra” (p.37).

O ambiente ecológico é composto por quatro níveis estruturais: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Portugal, 1992).

No modelo ecológico o indivíduo está posicionado no centro e as suas interações têm sempre o seu ponto de partida no microsistema que se traduzirá em reações nos restantes sistemas.

As transições ecológicas acontecem ao longo da nossa vida. Estas acontecem em todas as idades e são impulsionadoras na mudança do desenvolvimento, oferecendo estratégias para compreender as mudanças ambientais a que estamos sujeitos (Bronfenbrenner, 1983, p.396 citado por Correia n.d). Por exemplo, a criança que hoje está em casa, amanhã será o aluno que vai à escola.

Segundo Portugal (1992) *“uma transição ecológica acontece sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (p.40).*

A transição ecológica é algo muito importante no processo de desenvolvimento do indivíduo, sendo que estas podem acontecer em qualquer nível da estrutura ecológica. Quando uma criança transita para a escola, o contexto família, amigos, ou seja, o contexto referente ao exossistema, traduzir-se-á em mudanças no mesossistema, uma vez que o tipo de relações estabelecidas será diferente. Sendo assim, poderemos dizer que todas as transições ecológicas afetam os restantes contextos, direta ou indiretamente.

Para além destas visões em torno do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, são também clássicos os trabalhos de Gesell e seus colaboradores. Gesell, Ilg, Ames e Bullis (1977) dizem que aos cinco anos a criança revela um sistema de comportamentos bem organizado e desenvolvido onde, para muitas, esta é a idade que ingressam na escola. Durante este período, a criança procura um equilíbrio consigo própria e com tudo o que a

rodeia mas tal não é imediato e, em alguns casos, o afastamento das suas rotinas e pessoas mais significativas pode ser penoso. A partir dos cinco anos e meio, a caminho dos seis anos, tenta-se encontrar e descobrir o novo ambiente.

A criança de sete anos assume uma atitude de comando na sua ação, mostrando menos instabilidade e maior capacidade para saber lidar com novas experiências. A sua relação com os colegas e professores começa a estreitar-se e está mais apta para aceitar o que o mundo tem para lhe oferecer. Um novo equilíbrio é verificado aos oito anos. A criança sente-se mais capaz para enfrentar novos desafios e a sua relação com os pares ganha destaque. Perto dos nove anos, cada vez se vai tornando mais independente e ocorre um afastamento dos mais velhos quando não é estabelecido um contacto periódico com estes. Este afastamento é ainda mais acentuado entre os nove e os dez anos quando a criança se assume como um ser cada vez mais independente. As relações com os pares ganham mais importância e manifesta-se claramente o sentimento de pertença a um grupo (Gesell et al., 1977).

Com a entrada na escola, a criança abre cada vez mais o seu leque de relações. O grupo a que a criança pertence, vai sendo formado em função das tarefas que realiza, que podem ou não ser da sua preferência. Nesta fase, a criança é capaz de pensar e escolher os elementos que poderão compor o seu grupo (Wallon, 1979). As rotinas da criança são completamente alteradas pois o tempo que possui distribuiu-se pelas horas que passa na escola, as brincadeiras com os amigos, os trabalhos de casa e o tempo com a família.

Mesmo quando as crianças estão sozinhas absorvidas com as suas brincadeiras, os pais devem estar disponíveis. Importa que a criança perceba que mesmo não estabelecendo um diálogo com os pais naquela altura, estes podem oferecer-lhe condições para que se sinta segura. *“As crianças precisam de se sentir seguras de que podem sair junto dos pais e ir para o quarto ou fazer qualquer outra coisa e que ao voltar os pais ainda estão lá”* (Brazelton & Greenspan, 2003, p.75).

1- Importância dos afetos e das relações no desenvolvimento da criança

Todos concordamos que as crianças necessitam de estabelecer relações afetivas com pessoas significativas que lhes proporcionem o bem-estar emocional que tanto precisam. Vários estudos concluem que a carência de afetos positivos nas relações familiares *“podem comprometer significativamente as capacidades cognitiva e emocional”* (Brazelton & Greenspan, 2003, p.27). Sendo assim, as relações emocionais afetivas são os alicerces para que o desenvolvimento intelectual e emocional da criança esteja assegurado.

O tipo de relações que as crianças estabelecem condiciona a forma como estas encaram o mundo. Se as relações que existem forem empáticas e afetuosas, as crianças aprendem a ser mais *“afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos”* (Brazelton & Greenspan, 2003, p.29).

Segundo Portugal (2009), aquilo que hoje somos, em grande parte, está relacionado com o que aprendemos e vivenciámos na infância onde o contributo de pessoas com real significado para nós (pais, educadores, professores, etc.) assume um papel de destaque. É na infância que a criança se desenvolve nos mais diversos aspetos, nomeadamente motores, sociais, cognitivos, linguísticos, sendo a autonomia evidenciada sinal do seu desenvolvimento.

Segundo Whitebread (1996), para que a criança tenha o seu desenvolvimento emocional e intelectual assegurado, necessita de: (1) amor e autoestima, (2) de se sentir emocionalmente segura e de sentimento de controlo e (3) de desafio intelectual e de valores (citado por Portugal, 2009, p.45).

(1) **Amor e autoestima:** as relações positivas que se vão criando ao longo do desenvolvimento permitem à criança uma imagem saudável de si e do mundo que a rodeia. Estas relações serão cruciais na forma como a criança é vista e tratada. Se as relações que se estabelecem forem calorosas, caracterizadas por respeito e amor, estarão reunidas as melhores condições para uma autoimagem bastante positiva. Para que tudo isto seja

possível, os familiares ou pessoas que estejam inseridas no quotidiano da criança, são fundamentais para a valorização do seu eu.

(2) **Segurança emocional e sentimento de controlo:** se as atitudes positivas em relação a si própria são importantes, não menos o é o sentimento de confiança que a criança deposita no seu mundo. Cabe ao adulto gerir todo este processo com a clarificação de regras que fazem parte do mundo social da criança e que são importantes na perceção que esta adota, possibilitando-lhe uma ação e alteração das coisas que dele fazem parte e conferindo-lhe o sentimento de controlo. Se quando não consegue alcançar o sucesso, a criança tende a responsabilizar-se pelo fracasso, isso levá-la-á, numa próxima situação, a esforçar-se mais para atingir os seus objetivos. Por outro lado, se a criança sente que tal fracasso se deve a fatores extrínsecos, a desistência assume proporções elevadas pois não se sente capaz. É necessário que o adulto seja moderador de toda esta situação colocando desafios à criança e exija responsabilidades adequadas à sua idade, estabelecendo regras discutidas em grupo de modo a que os níveis de autoestima sejam elevados, bem como a sua segurança emocional.

(3) **Desafio intelectual e valores:** um ambiente de aprendizagem estimulante é aquele que oferece à criança *“novas, ativas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidade de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão individual”* (Portugal, 2009, p.49). Quando estão emocionalmente seguras, as crianças exploram o meio e estão motivadas para novas descobertas. A escola, mais uma vez, tem um papel determinante no sentido de proporcionar segurança, motivação e construção de locais que sejam do interesse das crianças.

Os aspetos supracitados são, pois, extremamente importantes na compreensão que a criança desenvolve acerca do mundo e na forma como se relaciona com todos os intervenientes. À escola compete uma constante estimulação do aprendiz que necessita de novas experiências para se desenvolver ao seu mais alto potencial.

Ao relacionarem-se com os seus cuidadores e outras pessoas significativas do seu meio as crianças desenvolvem sentimentos e pensamentos que lhes facultam mecanismos para que se tornem pessoas bem inseridas numa determinada cultura (Portugal, 2009). A

aprendizagem da criança ocorre assim através da sua interação com o meio: no envolvimento em atividades da sua comunidade, com os pais, amigos, no fundo, pessoas que lhe são mais próximas.

2- Ansiedade e medos na infância

Não podemos falar de relações sem que nos debrucemos sobre o medo da separação, na ansiedade que tal acontecimento provoca nas crianças. Uma vez que o presente trabalho tem o seu enfoque no processo de integração no 1.º CEB torna-se pertinente abordar o tema da ansiedade escolar e a forma como esta se pode manifestar aquando a entrada na escola.

No adulto, as reações fisiológicas relacionadas com a ansiedade são várias, tais como, taquicardia, respiração rápida ou irregular e tonturas. Uma pessoa que manifeste ansiedade pode viver num constante medo de perda, de morte, de ficar louco podendo perder o controlo das coisas e as suas faculdades mentais. A pessoa pode, ainda, sofrer de insónia, agitação, pesadelos recorrentes, dificuldades de concentração, esquecimentos, cansaço físico que se traduzem numa constante irritabilidade e depressão (Martin, 1974, p.81). Segundo Odriozola (2001) *“a ansiedade prepara o organismo para reagir a uma situação de perigo. Quando esta se confina a estímulos específicos designa-se como medo”* (p.1).

Sendo assim, as crianças não são diferentes neste aspeto. A generalidade das crianças apresenta vários medos, os quais se vão modificando ao longo do tempo e tendem a ser resolvidos conforme o seu avanço no desenvolvimento (idem). A reação de medo verifica-se quando um estímulo provoca um comportamento de fuga ou evitamento, enquanto que ansiedade é um estado emocional que não pode ser evitado (Batista, Carvalho & Lory, n.d).

Os medos infantis vão-se alterando ao longo do tempo fruto da experiência e perceção da realidade que a criança vai adquirindo. Estes evoluem de conteúdos globais, imaginários e incontroláveis (por exemplo, monstros, escuro), para conteúdos mais específicos (por

exemplo, rejeição social, insucesso escolar) (Kendall et al. 1991, citado por Cunha, 2006, p.78).

O primeiro tipo de ansiedade que a criança enfrenta é a ansiedade de separação daqueles a quem está vinculada, mais concretamente a mãe. Esta ansiedade é um *“mecanismo de defesa hereditário que defende o bebé dos perigos nos primeiros anos de vida”* (Campbell, 1986, citado por Odriozola, 2011).

A ansiedade de separação pode levar a criança a recusar ir à escola e, caso essa recusa seja bastante prolongada, pode causar dificuldades no seu desempenho escolar e dificultar as relações entre pares, importantes no processo de adaptação à escola (Odriozola, 2001). Esta recusa escolar pode estar relacionada com vários fatores: medo de não ser aceite no grande grupo (*“será que vou conseguir integrar-me?”*); relação com o novo professor (*será que vai gostar de mim ou vai perceber quando algo me estiver a incomodar?”*); tipo de tarefas levadas a cabo em sala de aula (*“são difíceis? Vou conseguir?”*), etc.

Quando inicia a sua vida escolar, a criança depara-se com vários problemas ao nível social que se traduzem num estado de ansiedade, por vezes elevado. Mesmo que seja uma criança que já tenha frequentado o jardim de infância, é obrigada a ajustar-se à nova realidade. O nível de ansiedade vivido aquando da entrada na escola dependerá bastante da sua maturidade emocional (Gesell et al., 1977).

Os primeiros dias passados na escola são profundamente inquietantes para as crianças pois os ritmos e hábitos a que estavam habituadas são alterados. O nível de ansiedade é tal que, recorrentemente, se manifestam crises de choro, de recusa perante alguma atividade e, mais grave ainda, podem ocorrer situações de fuga (Luçart, 1982).

Capítulo II – A transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

No capítulo que se segue pretende-se apresentar ideias relativas à transição e entrada para a escola e descrever aspetos e estratégias facilitadoras desse processo de integração escolar.

1- A entrada na escola

Várias crianças experienciam uma apreensão significativa no momento da entrada na escola. “Vais aprender a ler e escrever para teres uma boa vida no futuro” ou “tens de estar com mais atenção agora que vais para a escola”, são comentários comuns e, embora estes comentários não sejam para traumatizar a criança, esta começa a sentir uma pressão para fazer sempre o melhor e sente que o seu destino está em jogo. Expressões como “acabou a brincadeira, agora é a sério”, “vais aprender a ser uma mulherzinha” são extremamente assustadoras para uma criança que acaba de sair do jardim de infância pois na sua cabeça a escola não lhe permitirá brincar, ser livre e o tempo para estar com os amigos será limitado (Bergeret, 1983).

O mundo escolar, aos olhos de uma criança, pode parecer muito diferente do seu contexto de jardim-de-infância e essa diferença é ainda mais acentuada comparativamente ao seu contexto familiar. Se algumas crianças têm uma grande facilidade na integração em novos espaços, pelo contrário, outras crianças poderão fechar-se cada vez mais e isso dificultar, por exemplo, a entrada e boa integração na escola.

Segundo Besse e Ferrero (1986) a escola é *“um lugar onde a criança está plenamente viva, corporal, intelectual e afetivamente”* onde as relações que se vão estabelecendo podem despertar sentimentos de inferioridade que estavam guardados e foram acionados nesta transição.

O primeiro contacto, embora verbalizado, que a criança tem com a escola é através dos pais. Ao descreverem este novo contexto de uma forma positiva, a criança fica feliz e impaciente por encontrar novos amigos e pôr em prática novas brincadeiras. Se, pelo contrário, os pais abordam a escola com uma conotação mais negativa dizendo que “agora

é que vai ser a sério” ou “se não te portares bem vais estar sempre de castigo”, as crianças poderão vivenciar uma tremenda angústia perante algo que poderia ser maravilhoso (Besse & Ferrero, 1986). Com comentários mais negativos acerca da escola, as crianças criam uma imagem assustadora relativamente a este contexto. O primeiro pensamento que lhes ocorre prende-se com o facto de terem como certo menos tempo para brincar. Os próprios pais ao dizerem que “agora é que vai ser a sério” estão a transmitir à criança a ideia de que não se pode brincar na escola: a escola é somente um local de trabalho. É por isso fundamental que seja feito um trabalho com a criança de modo a colmatar esta ansiedade que é criada erradamente. O papel do Educador torna-se primordial através de atividades esclarecedoras sobre este tema e dinâmicas que possibilitem à criança ter uma visão mais pacífica em relação a escola.

Quando vai para a escola e, tal como foi referido anteriormente, a criança já foi exposta a várias influências da família, vizinhos ou meios de comunicação e às opiniões de todas as pessoas que a rodeiam (Pikunas, 1981, p. 239). É importante entender que no dia anterior esta criança ainda se encontrava de férias, a brincar na rua, na praia ou até em casa. Terminadas as férias, vai para a escola, juntamente com crianças que desconhece, partilhando os mesmos espaços com estas. Passam a ser chamados de alunos e parece que já não são olhadas como crianças com uma história de vida própria, com expectativas e interesses particulares.

Morais (1991) no seu livro intitulado de “Sala de aula: que espaço é este?” remete-nos para uma ideia de sala de aula como uma realidade que contém muitas realidades. *“Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula”* (Morais, 1991, p.7). Segundo o autor importa repensar a ideia de sala de aula, considerando que é aqui que se podem formar adultos capazes de pensar, questionar e resolver problemas. Neste sentido, um jardim ou parque também podem ser uma sala de aula, ou seja, podem ser promotores de conhecimento e potenciadores de desenvolvimento da criança. *“A sala de aula, então, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica”* (Sanfelice, 1991, p.86).

Luçart (1982) refere que “*o domínio do território da sala de aula é a primeira etapa*” para uma boa adaptação. Uma criança ao deslocar-se pela escola nas primeiras semanas sentir-se-á um pouco perdida e a inquietação toma conta de si. “*Será necessário dominar progressivamente lugares que se revistam de um significado diferente segundo os momentos do dia*” (idem, p.24). O espaço que a criança encontra é muito diferente e não tem qualquer referência à sua antiga sala. Por vezes, a organização da sala de aula torna-se uma estrutura fixa para abarcar o maior número possível de alunos, parecendo que tudo foi concebido para pôr as crianças a ouvir. Esta atitude de ouvir significa passividade, absorção dum conteúdo que deve ser assimilado sem questionar e no menor período de tempo possível. Não se facultam ferramentas para a criança criar, questionar, investigar, descobrir, para que seja ativa no sentido de conhecer a partir da descoberta (idem, p.25). Tais mudanças podem desencadear uma enorme ansiedade que impede a criança de usufruir de um novo contexto de forma plena.

Importa que educadores e professores estejam em sintonia, pois, sem que se apercebam, a criança poderá sofrer, situação que, por sua vez, poderá ter implicações na sua adaptação e, consequentemente, no sucesso educativo da criança.

Segundo Sim-Sim (2009) “*a transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)*”. O termo transição é aplicado quando queremos falar de mudança ou de uma ação que implica preparação e adaptação para algo que nos é desconhecido.

Desde cedo as crianças experimentam transições e mudanças relacionadas com as dinâmicas familiares. Por exemplo, quando familiares mais próximos se encontram a viver e a trabalhar longe de casa, facto que leva as crianças a encontrar conforto e a organizarem-se de forma diferente nos seus contextos de vida.

Quando vai para a escola e deixa o jardim-de-infância, a criança “perde” um espaço conhecido. O Educador que tão bem conhecia, rotinas e hábitos e a segurança perante o

aquilo que considerava ter como adquirido e que era habitual encontrar. Em contrapartida, ganha novas perspectivas proporcionadas pela nova transição. Provavelmente se, nessa altura, perguntarmos a uma criança qual o motivo de desejar ir para a escola, esta dirá *“para aprender coisas novas e, quase de certeza, para aprender a ler. O novo lugar, a escola, está socialmente associado à entrada formal na linguagem escrita”*. (Sim-Sim, 2010)

A transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB confere à criança um novo desafio que a “obriga” reorganizar-se dada a exigência acrescida que o novo ciclo oferece. Por se tratar de uma transição, por vezes desconhecida para a criança, existem aspetos que deveriam ser pensados em conjunto entre educadores e professores de modo a facilitar a adaptação das crianças, tornando-se o novo espaço um impulsionador ao seu desenvolvimento.

Segundo as orientações curriculares, *“cabe ao educador proporcionar a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. É também função do educador proporcionar as condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória*. (Ministério da Educação, 1997, p. 28)

Segundo o perfil específico do desempenho profissional espera-se que o professor do 1.º ciclo do ensino básico promova a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da educação pré-escolar e as do 2.º CEB. (Decreto-lei nº 241/2001).

Nabuco (2002, p.55) afirma que um dos aspetos mais importantes de transição é o problema de continuidade. A autora parte do pressuposto que o processo educativo é um processo contínuo que deve ser regulado pela escola de modo a que as aprendizagens feitas anteriormente não sejam ignoradas. No ensino básico, os professores devem assentar os seus ensinamentos nas aprendizagens já realizadas na educação pré-escolar. Através de registos que os educadores e professores fazem de cada criança, o professor que inicia o

processo de acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento da criança, agora em idade escolar, conhecerá melhor a criança e a partir daí encontrará a melhor forma de intervenção. Os pais também serão ótimos impulsionadores neste processo educativo se, em conjunto com todos os outros profissionais, promoverem ações que facilitem essa transição. (Watt et al., 1985 citado por Nabuco, 2002, p.56)

“A continuidade (entre níveis educativos) não é entendida como uniformidade mas como forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, de garantir o progresso” (Dunlop, 2003 citado por Vasconcelos, n.d).

O insucesso escolar, em parte, poderá estar relacionado com a falta de articulação curricular entre estes dois ciclos. Se o processo educativo requer continuidade é imperativo *“que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos, para o que muito ajudará uma formação inicial partilhada, que educadores e professores adotem mecanismos que facilitem a adaptação das crianças aquando da entrada na escola”* (Sim-Sim, 2009). Uma das soluções possíveis será a articulação do currículo para que seja dada uma sequência ao saber da criança, não correndo assim o risco de repetir aprendizagens ou de “saltá-las”.

Sim-Sim (2010) afirma que *“a questão da transição entre ciclos é, antes de mais, uma questão de política nacional de continuidade educativa. Dentro dessa política, é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos”* (p.113). Se esta continuidade no processo educativo não for cumprida, as crianças serão aquelas que mais irão sofrer porque o seu percurso escolar poderá estar comprometido. A autora enfatiza a importância de uma contínua e compartilhada formação de educadores de infância e professores, devendo ser *“escolhidos os melhores profissionais para o ensino do 1.º ano de escolaridade”* e importando que a família seja chamada a contribuir para o processo da transição (idem). Transições bem sucedidas traduzem-se num significativo aumento do bem estar emocional da criança, fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e pessoal.

Roldão (n.d) afirma que toda a transição deve ser harmoniosa e *“regulada no interior de uma organização. Não se limita a um processo adaptativo às “regras” do grau ou nível seguinte, com frequentes e indesejadas contaminações descendentes das lógicas funcionais dos níveis mais avançados”*.

A planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição agradável. Pretende-se que se trabalhe nos processos de articulação, garantindo que a criança se torne autora, isto é, sujeito das suas transições, "agente" do seu próprio desenvolvimento (Vasconcelos, 2009).

Educadores e professores poderão desenvolver algumas estratégias para que esta transição não afete negativamente a criança e a ajude nesta etapa tão importante: o mundo escolar.

2- Papel do professor na facilitação da integração da criança no mundo escolar

Já vimos que as relações que as crianças estabelecem são muito importantes na construção da sua identidade, no seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, torna-se óbvio que a relação professor-aluno tem de estar alicerçada na confiança, na empatia, no companheirismo. O papel do professor é muito importante. A adaptação à mudança será mais pacífica e aceite se houver empatia entre aluno e professor. *“As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância”* (Portugal, 2009).

Como já foi referido, se o professor adotar uma relação calorosa e afetuosa com os seus alunos, estará a dar um enorme passo para uma boa adaptação ao novo contexto: a escola. A qualidade das relações estabelecidas poderá ser a chave para uma comunicação mais saudável entre adulto e criança. Portugal & Laevers (2010) assumem que o diálogo

experiencial possibilita uma maior compreensão por parte do adulto em relação à criança e este deve assentar em alguns princípios, nomeadamente, a aceitação, empatia e autenticidade. *“Protagonizar um diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado e aceite”* (p.15). Um professor autêntico é aquele que não tem receios de expressar os seus sentimentos, sendo verdadeiro face aos mesmos para com as crianças, de uma forma adequada.

O diálogo experiencial referenciado por Portugal & Laevers (2010) permite que a criança seja ela própria, que se descubra, conhecendo os seus sentimentos para que consiga adquirir confiança e levar a cabo novos desafios.

O elogio por parte do professor quando uma atividade foi bem executada ou o bom comportamento for uma constante, deve ser referenciado pelo adulto de modo a que as crianças se sintam confiantes e desejem sempre fazer mais e melhor (Gesell et al., 1977).

Perante uma situação onde a criança mostra sinais de desconforto, medos ou complexos de inferioridade, o professor sentirá dificuldades na sua “ação pedagógica” (Besse & Ferrero, 1986). Nestes casos, é fundamental que o professor se questione e avalie o seu trabalho no sentido de fazer com que a criança reúna todas as condições para a sua aprendizagem. O bom ambiente que tem de ser criado em sala de aula parte, principalmente, do professor e cabe-lhe gerir da melhor forma esta adaptação sempre em prol de melhores aprendizagens e bem-estar emocional. A criança deve sentir que pertence ao espaço (sala de aula/escola) e que tudo o que a rodeia está à sua disposição para que seja utilizado no seu processo de aprendizagem. *“Possuir o espaço, povoá-lo com aquilo que se tem à mão, é uma das maneiras de explicitar o poder criador da relação pedagógica; e é uma maneira de a criança, em sala de aula, experimentar os alcances e os limites do seu relacionamento com o professor”* (Freire, 1991, p.98).

Um bom professor deve ter em conta a participação do aluno na planificação da aula. Antigamente, o professor era aquele que ditava as normas, regulava o funcionamento das

aulas, exercia a sua autoridade. Hoje, cada vez mais se valoriza o esforço do professor para apelar à participação do aluno no decorrer das atividades letivas.

Uma relação professor-aluno de qualidade é a base para o bom desempenho escolar da criança. Todo o ser humano nasce apto para aprender e as crianças *“são sempre inteligentes em algum domínio e o professor pode apoiar-se nesta atividade para um sucesso possível, para restabelecer uma relação bloqueada: pode ser a dança, a música, os trabalhos manuais, ...”* (Besse & Ferrero, 1986, p.129). Implementar atividades que vão ao encontro dos interesses da criança torna-se primordial para que esta se sinta valorizada e saiba que lhe é prestado o auxílio que necessita.

Para facilitar a transição, uma importante estratégia será, no último ano de permanência no jardim-de-infância, o planeamento de atividades conjuntas que envolvam as crianças que vão fazer a transição e aquelas que já frequentam o 1.º CEB. Estas atividades devem proporcionar à criança informação para que esta se familiarize com o novo contexto educativo. Sendo assim, para que estas atividades façam ainda mais sentido para a criança é necessário que exista um trabalho contínuo entre os profissionais da educação pré-escolar e 1.º CEB.

Nesta lógica deixamos então algumas atividades passíveis de realização aquando da preparação para a transição:

- Visitas das crianças à nova escola: a criança deve explorar a nova escola e a sala manipulando possíveis materiais com os quais irá trabalhar. O contato com o professor e outros profissionais da escola é de extrema importância para que o momento da transição seja sereno.

- Realização de atividades conjuntas com as crianças que já frequentam o 1.º CEB: sempre que possível, as crianças da educação pré-escolar (com especial incidência para aquelas que no ano seguinte ou no corrente transitam para o 1.º CEB) poderão participar em festas como o Magusto, Natal e Carnaval. Os recreios (sempre que for possível) e visitas de estudo são momentos ótimos de socialização pois as crianças têm oportunidade de brincar umas com as outras.

- A construção de material que as crianças irão utilizar na nova escola: será importante que, com a ajuda da educadora, a criança construa material que possa levar consigo para a escola.

- Leitura de livros que abordem a transição de escola.

- A troca de material didático: é importante que a criança no jardim de infância tenha presente na sala material didático da escola do 1.º CEB e vice-versa.

- O recurso ao jogo é muito importante. O jogo é a atividade fundamental na vida da criança. Schiller e Spencer (cit. Gomez et. al 1993) olham para o jogo como *“uma atividade pela qual se descarregam as forças do organismo de formas que nem o trabalho nem a vida conseguem”*. No jogo a criança escolhe qual o papel que quer desempenhar e cria uma história em volta dessa personagem.

Todas as estratégias só poderão ser bem sucedidas se, tal como foi referido em pontos anteriores, a criança for envolvida no processo educativo e as suas opiniões forem tidas em consideração. As atividades poderão ser pensadas em conjunto com as crianças e, desta forma, se a atividade partir dos interesses da criança, as probabilidades de sucesso serão maiores.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo I – Caracterização do contexto de estágio e objetivos do estudo

A escola onde realizámos¹ o nosso estágio e onde desenvolvemos o estudo que aqui se apresenta situa-se na zona de Aveiro. Trata-se de uma instituição grande, um Colégio semi-particular que abrange diferentes níveis de escolaridade, desde a educação pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Administra ainda Cursos de Educação e Formação de Jovens (equivalência ao 9.º ano de escolaridade), Cursos Profissionais (equivalência ao 12.º ano de escolaridade) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (equivalência ao 12.º ano de escolaridade).

A instituição tem um vasto espaço exterior, apresentando duas entradas, sendo uma utilizada pelas crianças da educação pré-escolar e 1.º CEB e outra pelos restantes alunos. Todos os dias os pais ou encarregados de educação entregam os seus educandos às assistentes operacionais que se encontram no ATL, ali permanecendo até ao início das aulas. Sempre que se deslocam para a sala de aula, os alunos organizam-se em fila, acompanhados por uma das assistentes responsáveis. A supervisão e controlo das crianças é uma constante e os alunos praticamente não se deslocam sozinhos, mesmo dentro da instituição.

Todas as crianças parecem estar familiarizadas com as normas da instituição. Os alunos do 1.º ano poderiam ser aqueles com mais dificuldades em seguir as normas mas tal não se verificou pois facilmente se adaptaram às regras. Os adultos eram bastante cuidadosos com as crianças não deixando margem para que algum conflito pudesse surgir. Se este funcionamento assegura o controlo das crianças, não deixa de limitar o desenvolvimento da sua autonomia e capacidade de resolução autónoma de problemas. Como estão constantemente a ser vigiadas pelo adulto, não tomam decisões sozinhas, necessitando sempre do consentimento do adulto, podendo estar-se a trabalhar a dependência da criança.

Vários encarregados de educação escolhem o Colégio para os seus filhos, justificando a sua escolha com base na segurança e na elevada qualidade de ensino. A vida escolar das

¹ Durante o estágio, contei sempre com o apoio da minha colega de diáde, seja ao nível da reflexão conjunta, seja ao nível da intervenção pedagógica.

crianças é um importante potenciador de desenvolvimento, nomeadamente ao nível pessoal e cognitivo, sendo compreensível que os pais e encarregados de educação procurem o que consideram ser o melhor para os seus educandos.

A turma do 1.º ano junto da qual realizámos o nosso estágio é constituída por um total de vinte e cinco crianças, das quais catorze são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e 7 anos de idade. O grupo possui crianças bastante distintas, ou seja, crianças muito vivas que facilmente se destacam e outras mais calmas, preferindo estar no seu canto, passando despercebidas. As crianças mais enérgicas estavam constantemente a participar e a desejar que lhes fosse concedida a palavra para que partilhassem com os colegas momentos do seu quotidiano e para demonstrar que dominavam determinado assunto. Outras, mais inseguras ou mais tímidas, preferiam chamar a professora ao lugar e colocar a sua questão, sem que o restante grupo ouvisse. Outras ainda procuravam fugir à exposição, evitando participar em diferentes situações.

Percebemos que a maior parte das crianças da turma estava bastante à vontade no contexto. Uma vez que o Colégio também possui a valência de educação pré-escolar, uma parte da turma estava familiarizada com as suas instalações e regras pois haviam frequentado a educação pré-escolar na instituição.

Identificadas as crianças que vinham pela primeira vez para o Colégio, com a ajuda da professora responsável, verificámos que estas também não demonstravam particular inquietude. Apenas uma criança não havia frequentado qualquer instituição pré-escolar anteriormente, tendo ficado ao cuidado dos avós. Neste caso, era mais evidente algum medo e sinais de confusão relativamente a muito do que se passava à sua volta.

Perante esta situação poderíamos pensar que a temática escolhida não faria muito sentido pois a maior parte das crianças já conhecia o Colégio mas, mesmo assim, desejávamos perceber como é que as crianças lidavam com as exigências de um primeiro ano de escolaridade, perante novos desafios, rotinas e tarefas. Também ansiávamos perceber se as restantes, vindas de outras instituições, transpareciam ou não mais dificuldades no processo de integração na nova escola.

Não se tratava de uma turma problemática, não sendo necessário intervir de modo a mediar comportamentos desadequados ou situações menos positivas, como indisciplina. As crianças evidenciavam uma grande necessidade de se exprimirem, o que por vezes dificultava um pouco a comunicação entre todos pois, frequentemente, apenas queriam ser ouvidas e não prestavam atenção ao que os restantes colegas partilhavam. Atendendo às dificuldades sentidas pelos alunos mais inseguros esta situação não parecia ser desejável. Se estes alunos desejavam exprimir ou partilhar algo e se eram constantemente interrompidos pelos colegas, facilmente desanimavam e evitavam participar.

No entanto, nunca presenciámos comportamentos “maldosos” (por exemplo, de troça) entre as crianças quando alguma estava com dificuldades em responder às questões que lhe eram dirigidas. Contudo, era perceptível o receio da criança em falhar perante os colegas que aparentemente saberiam a resposta. Quando tal acontecia, encorajávamos a criança em questão e, juntas, tentávamos alcançar a resposta, não considerando totalmente errado o que a criança tinha proferido até então. Nestas situações, as crianças com maior desenvoltura e confiança manifestavam alguma impaciência, pois facilmente conseguiriam responder acertadamente, mas não eram desagradáveis com os colegas.

Importa ainda referir que neste grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais. Durante o período de estágio, esta criança não foi acompanhada por uma professora de apoio para além da professora responsável. A criança assistia a todas as aulas e acompanhava os colegas nas suas tarefas. Normalmente as tarefas eram as mesmas mas o apoio era mais centrado nesta criança devido às dificuldades que possuía. Os colegas tratavam-na com respeito e como um elemento da turma. Não era colocada de parte mas sabiam que esta era uma criança com um pouco mais de dificuldades que alguns deles. A sua colega de mesa era bastante atenta e ajudava-o imenso nas suas tarefas.

O facto de a sala de aula estar organizada em “U” proporcionava uma visão mais detalhada das crianças e o acesso era mais fácil quando alguma necessitava de uma atenção mais individual. Uma minoria das crianças do grupo manifestava dificuldades de concentração e de aprendizagem, sendo que essas crianças se encontravam mais perto das professoras para

que com o decorrer das intervenções percebêssemos a melhor forma de as auxiliar. Com estas crianças a nossa atenção era realmente mais redobrada, sem nunca esquecer as restantes. Os incentivos eram uma constante e uma resposta errada era vista como um ponto de partida para a sua melhoria, de modo a não inibir a criança.

Note-se que havia crianças que aquando da sua entrada na escola já sabiam ler e escrever. Estas crianças terminavam as suas tarefas primeiro que os colegas e queriam sempre fazer mais. Não gostavam de estar à espera que os colegas terminassem as suas tarefas, ficando aborrecidas por terem de esperar.

Através do que foi referido anteriormente, facilmente se percebe que a turma pode ser dividida em dois grupos: os que, aparentemente, não apresentam dificuldades de transição pois a adaptação foi pacífica, sem problemas quer emocionais ou de aprendizagem, e aqueles que manifestam alguns problemas de adaptação visíveis através de insegurança, ansiedade e dificuldades de concentração e aprendizagem.

Atendendo às características do nosso grupo de crianças e considerando as exigências e os constrangimentos que o tempo de estágio comporta (dois dias e meio por semana, durante cerca de 3 meses), optámos por procurar conhecer e compreender de forma mais aprofundada o processo de integração na escola de apenas quatro crianças, atendendo ao seu bem-estar, implicação e atitudes perante os desafios de aprendizagem escolar, procurando assegurar as respostas que melhor respondessem às necessidades de cada criança. Duas dessas crianças pareciam não apresentar dificuldades significativas neste processo e as outras duas eram crianças que nos preocupavam devido às suas manifestações de insegurança e ansiedade. Esta escolha decorreu da observação inicial, que nos possibilitou compreender melhor o contexto e as crianças e, de uma forma consequente, planificar e agir. O objetivo era atender a estas diferentes vivências e procurar identificar dimensões que poderiam facilitar ou não uma boa integração na escola.

Assim, podemos sistematizar as questões do nosso estudo, da seguinte forma:

- *Como se caracteriza o processo de entrada na escola do 1.º CEB?*

- *Qual o tipo de relação professor-aluno a adotar de modo a promover o bem-estar emocional da criança?*
- *Que estratégias podem ser utilizadas pelo Educador/Professor de modo a facilitar a transição/adaptação à escola?*

Na busca de resposta para estas questões, procurámos identificar aspetos facilitadores e obstáculos que os professores encontram no seu trabalho; conhecer possíveis estratégias a implementar de modo a facilitar a transição/adaptação à escola; demonstrar a importância dos afetos e de uma relação empática no bem-estar emocional da criança; evidenciar a importância de abordagens lúdicas como estratégias de ensino.

Capítulo II- Abordagem metodológica

Tendo em conta o objetivo do nosso estudo optou-se pela utilização de uma abordagem de cariz qualitativo, que nos permite descrever situações e interpretar os dados recolhidos com base na perspectiva do investigador.

Trata-se de uma abordagem com características de estudo de caso pois, tal como o próprio nome indica, examina-se o “caso” (ou pequenos “casos” que podem ou não ter algo em comum – crianças de uma turma) em detalhe, com rigor, no contexto onde este está inserido, tendo sempre em consideração que é um trabalho complexo e que requer um conhecimento acerca da melhor estratégia a adotar (Coutinho e Chaves, 2002, p. 223).

Os estudos de caso apresentam características da investigação qualitativa onde a descrição relativamente a pessoas, locais, está também presente. Para que o trabalho levado a cabo pelo investigador seja coerente, é necessário que sejam tidas em conta algumas etapas típicas de um estudo de caso: a recolha, a análise e a interpretação da informação. (Latorre *et al.*, 2003 citado por Meirinhos e Osório, 2010, p.52). As etapas anteriormente mencionadas são de extrema importância para que o/(s) estudo/(s) de caso seja/(m) significativo (s) e de interesse, não só para quem elabora o trabalho, mas também para quem o avalia ou apenas se deseja informar.

Gomes (2008) enumera algumas das principais características de um estudo de caso significativo e válido:

- quanto aos limites: para que o estudo de caso seja completo é necessário que ocorra a distinção entre o objeto de estudo e o contexto onde este está inserido;
- quanto à recolha de informação: o estudo de caso deve demonstrar que o investigador se empenhou e levou à exaustão a sua busca de informação;
- quanto ao tempo e aos recursos necessários: um estudo de caso completo exige que o investigador planifique bem o seu trabalho para que a falta de tempo e recursos não seja impedimento na realização do trabalho.

Significa que o investigador deve ser capaz de extrair o máximo de informação através da sua capacidade de observação e seleccionar quais os pontos que serão o foco do seu trabalho. *“É desejável que o investigador seja capaz de formular boas questões; seja bom ouvinte e flexível, sem perder o rigor; ter bom conhecimento sobre os temas estudados”* (Gomes, 2008).

Ao escolher o “caso” o investigador está também a ditar todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994 citado por Coutinho e Chaves, 2002, p.228). Contudo é importante ter em conta que *“o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”* (Stake, 1995:4 citado por Coutinho e Chaves, 2002, p.228).

O nosso estudo, para além da atenção dada a todas as crianças da turma, incidiu de forma mais próxima junto de quatro crianças, procurando perceber de forma mais detalhada o seu processo de entrada na escola, todas inseridas na faixa etária dos seis anos, do sexo feminino. A escolha destas crianças teve em consideração o facto de duas crianças, aparentemente, não manifestarem problemas significativos na adaptação ao 1.º CEB (Luísa e Catarina), não suscitando preocupação, e outras duas apresentarem algumas dificuldades (Mariana e Camila), originando mais preocupação. O nome das crianças é fictício.

No sentido de obter algumas informações consideradas pertinentes para um melhor conhecimento das crianças, foi entregue um inquérito (ANEXO) a todos os pais das crianças da turma. Pretendíamos entender melhor o comportamento das crianças no seio familiar e o seu percurso até ingressar na escola.

Este inquérito contém várias questões relacionadas com o comportamento habitual das crianças perante determinadas situações, com especial atenção para a transição e adaptação à creche e ao jardim de infância para que pudéssemos perceber se transições anteriores foram ou não fáceis.

Ao longo do nosso estudo, a observação e uma atitude investigativa continuadas estiveram sempre presentes. Nenhum professor/educador poderá responder bem às necessidades das

suas crianças sem que previamente tenha observado, estudado e analisado o seu grupo para poder perceber se as suas atividades/intervenções resultam bem ou não, junto das crianças da turma.

Bogdan e Taylor (1975 citado por Correia, 2009) definiram observação como uma investigação caracterizada *“por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”*. A observação permite-nos observar as atividades das pessoas, as características físicas do meio a que se destina o estudo e todas as interações que nele são estabelecidas (Correia, 2009).

Nas nossas intervenções comprovámos realmente que a observação é primordial e deve ser entendida como um meio auxiliador no processo de desenvolvimento das crianças.

Uma observação cuidada, centrada na criança e criteriosa pode facilitar todo o trabalho que se irá desenvolver. Através das relações que fomos estabelecendo com as crianças foi possível observar os seus comportamentos perante determinadas situações. Não faria sentido estar sentado ao fundo da sala, durante toda uma aula, observando as crianças e tirando notas. Como poderíamos saber qual a reação das crianças às nossas abordagens? Como poderíamos levá-las a pensar que a nossa presença seria para as auxiliar e não para as avaliar? Assim, a nossa observação caracterizou-se por ser uma observação participante.

Capítulo III

Apresentação dos resultados gerais do inquérito aos pais

O objetivo do inquérito feito aos pais foi o de perceber o comportamento das crianças em casa, com os pais e restante família. Também era nosso desejo perceber, através do olhar dos pais, como foram vividas transições anteriores e como estaria a ser encarada pela criança, a atual transição para o 1.º CEB.

Assim, os dados que a seguir se apresentam dizem respeito a todos os alunos da turma em questão e, posteriormente, com maior detalhe, procuramos caracterizar as quatro crianças que procurámos acompanhar e compreender melhor.

Importa ainda referir que nos foram devolvidos 23 inquéritos, sendo que 2 não nos foram entregues. Organizamos a apresentação dos resultados seguindo a ordem das questões do inquérito.

A primeira e a segunda questão estão relacionadas com a idade e habilitações dos pais.

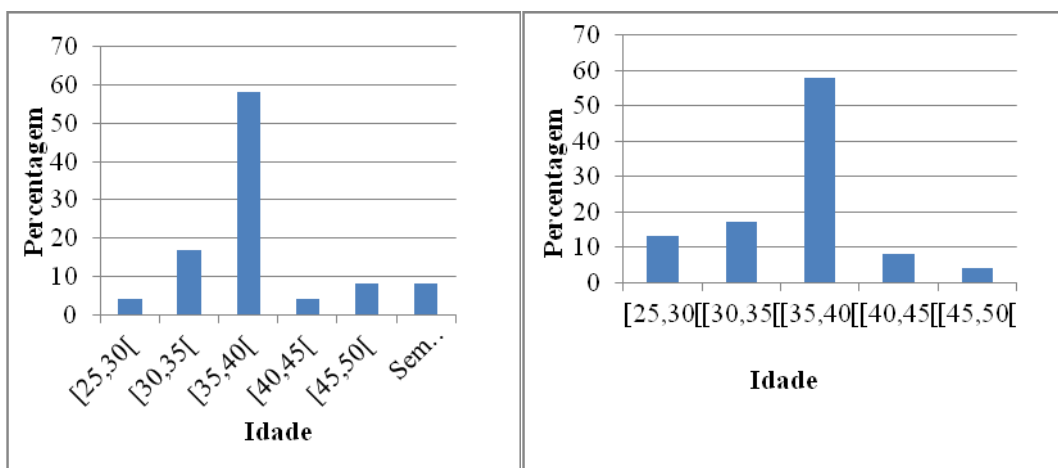


Gráfico 1: Idade do pai

Gráfico 2: Idade da mãe

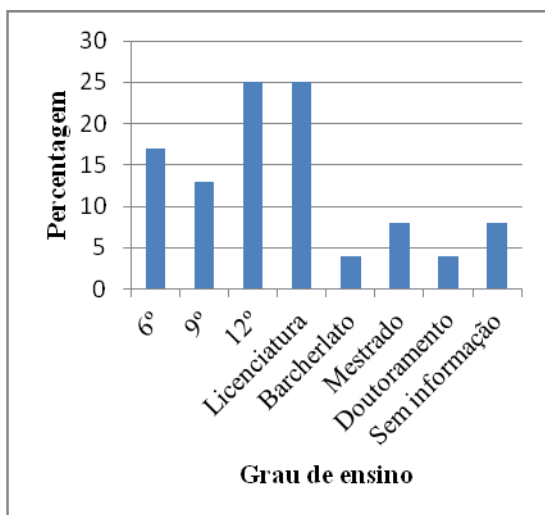


Gráfico 4: Habilitações do pai

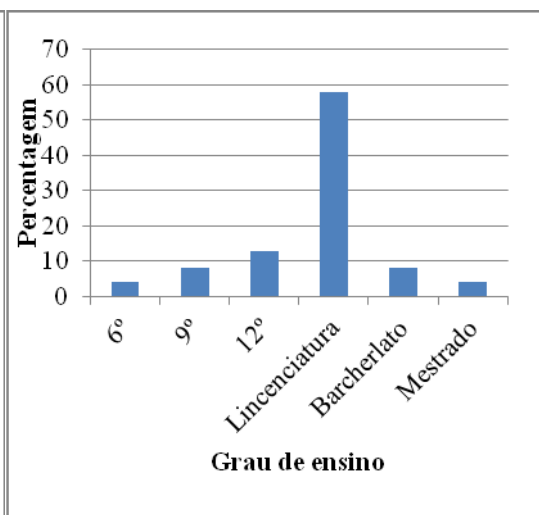


Gráfico 5: Habilitações da mãe

Através da análise dos gráficos, podemos ver que a idade do pai e da mãe é semelhante, rondando os 60% entre os 35 e 40 anos de idade. Contudo, também podemos observar que há pais com 25 anos, sendo que as mães obtêm mais percentagem neste intervalo dos 25 aos 30 anos.

Relativamente aos níveis de escolaridade dos pais, estes diferem um pouco comparativamente aos dois sexos. A grande maioria das mães possuiu o ensino superior, sendo que a licenciatura ocupa um lugar cimeiro. O grau de escolaridade, 6.ºano, é mais evidenciado nos pais do que nas mães.

A terceira questão está relacionada com o facto de os pais conseguirem ou não conciliar o tempo para o trabalho com o tempo para a família. O seguinte gráfico traduz claramente a dificuldade sentida pelos pais neste aspeto.

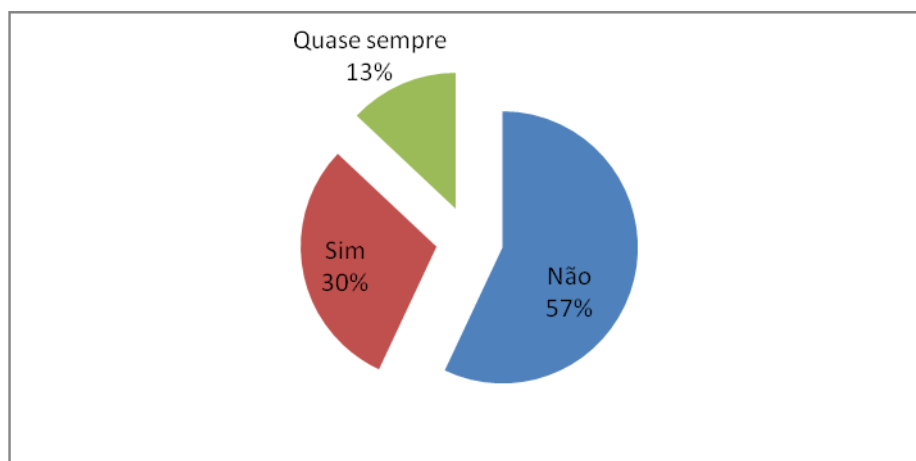


Gráfico 4: Conciliação tempo trabalho/família

A maioria dos pais afirma que não possui muito tempo para estar com os filhos devido à situação profissional que lhes ocupa bastante tempo. Alguns mencionam que nos dias de hoje ter emprego é um privilégio e, infelizmente, o tempo para os filhos torna-se mais escasso. Contudo referem que quando as suas ocupações assim o permitem aproveitam para brincar com os seus filhos. Através desta questão pudemos perceber que frequentemente os filhos ficam com outros familiares ou então permanecem na escola durante mais tempo. É desejo dos pais passarem tempo com qualidade com os filhos mas a situação profissional dificulta este desejo. Fruto ou não desta situação, várias crianças pareciam manifestar necessidade de atenção, levantando-se constantemente do lugar e dirigindo-se às professoras para serem confortados com um abraço, um beijo ou uma palavra carinhosa.

A quarta questão está relacionada com o tipo de atividades que pais e filhos realizam em conjunto:

Tabela 1: Atividades entre pais e filhos

Tipo de atividades entre pais e filhos	Número de respostas
Passear	14
Leitura de histórias	9
Brincar	9
Arte (teatro, cinema, música,...)	6
Ver televisão	4
Piscina	4
Parque	4
Praia	3
Cozinhar	2
Estudar	1

Através da leitura da tabela percebemos que é comum os pais passearem com os seus filhos, facto que era bastante referido pelas crianças. Todas as segundas-feiras era reservado um pequeno momento para que todos, inclusive as professoras, contassem as

“novidades de fim-de-semana”. A maioria das crianças relatava os passeios que faziam com os pais e mostravam-se entusiasmadas com esta partilha.

Para nós, este momento era de extrema importância na medida em que as crianças sentiam que lhes era dado valor e realmente gostávamos de saber que tipos de atividades realizavam no seu contexto familiar. Uma vez que estas partilhavam connosco acontecimentos significativos e privados, também considerávamos importante dar a conhecer um pouco do nosso dia-a-dia fora do contexto escolar de modo a estreitar mais a relação com as crianças.

As atividades referentes ao brincar e à leitura de histórias ocupam o segundo lugar. Consideramos este facto pertinente pois entendemos que nos dias que correm é muito complicado para os pais terem um tempo para brincar e contar histórias aos filhos. O brincar e a leitura são atividades fundamentais no desenvolvimento da criança. Talvez devido à estimulação obtida em casa, na sua maioria, as nossas crianças eram curiosas, capazes de resolver os seus problemas e bastante criativas nos discursos e soluções que encontravam no ambiente sala de aula.

A quinta questão diz respeito às atividades que as crianças mais gostam. Estas atividades assemelham-se às anteriores, visto que ambas partem um pouco da vontade e predisposição das crianças e disponibilidade dos pais.

Tabela 2: Atividades preferidas das crianças

Atividades preferidas	Número de respostas
Jogos	12
Brincar	7
Piscina	5
Andar de bicicleta	4
Ver televisão	4
Pintar/Desenhar	4
Ler	4
Passear	3

Praia	2
Parque	2

Facilmente percebemos que as atividades que as crianças mais gostam são os jogos nas mais variadas formas. Algumas preferem jogos ao ar livre, de raciocínio ou videojogos. Atendendo ao muito tempo que as crianças passam fechadas em casa ou no colégio, salientamos aqui a importância dos jogos ao ar livre que possibilitam à criança o contacto com a natureza e com várias situações onde poderão colocar em prática a sua criatividade e autonomia.

Por se tratar de crianças acabadas de sair da educação pré-escolar, a ideia de que o brincar é apreciado, veio confirmar a importância ensinar com base numa abordagem lúdica. Por exemplos, jogos de cartas para uma melhor compreensão da representação dos números; uma ida imaginária ao cinema de modo a que a lateralidade não se tornasse tão abstrata.

A questão 6 visava conhecer o tipo de relação que as crianças estabelecem com os irmãos, quando tal é aplicável. Cerca de 12 crianças não possuem irmãos, ou seja mais de metade da turma. Os pais das restantes crianças referem que a relação com os irmãos é muito boa e que existe bastante cumplicidade e companheirismo. Apesar das birras entre irmãos, próprias de qualquer família, os pais dizem que estas facilmente são resolvidas.

Das crianças presentes no estudo de caso, apenas duas possuem irmãos, sendo que uma delas possui duas irmãs mais novas com quem, a relação estabelecida é muito pacífica. É comum esta criança comentar atividades que executa com as irmãs e fá-lo com muita satisfação e prazer.

Atentando agora para as questões relacionais fora do contexto familiar, as perspetivas dos pais são as seguintes.

Tabela3: Relações sociais das crianças fora do contexto familiar.

	Sim	Não	+/-
É uma criança que facilmente faz amizades?	19	3	1
É uma criança que se sente aceite no grupo de amigos?	23	0	0

Estes dados vão ao encontro da nossa visão global da turma. Na sua maioria, a turma é caracterizada por ser uma turma sociável, alegre e bastante dinâmica. Nenhuma das crianças é rejeitada pelos colegas e existe compreensão entre eles quando ocorrem dificuldades de aprendizagens ou comportamento.

As questões 8 e 9 dizem respeito a processos de transição/adaptação das crianças à creche e ao 1.º CEB. No que diz respeito à adaptação à creche e ao jardim de infância, a grande maioria afirma que as suas crianças lidaram muito bem com estes processos. Na sua maioria, a entrada para a creche deu-se cedo (com apenas alguns meses de idade) e, no entendimento dos pais, tal facilitou este processo. Desde muito pequenas as crianças foram trabalhando o processo de desvinculação o que poderá ter facilitado a adaptação ao jardim de infância e à escola.

Relativamente à adaptação ao 1.º CEB, apenas dois alunos manifestam dificuldades na adaptação devido a novas exigências e ritmos diferentes. Os pais referenciam que de manhã quando levam os filhos à escola é um pouco complicado quebrar o vínculo e estes, por vezes, ficam a chorar. Contudo, mostram-se esperançosos nesta adaptação e entendem que é um processo moroso e que requer compreensão de ambas as partes. Todos os pais afirmam que os filhos gostam da escola e das atividades que aí são desenvolvidas, sendo bastante críticos e exigentes em relação a estas. Em conversa com os pais, as crianças falam das suas experiências e dão o seu parecer em relação ao seu dia-a-dia.

Como os pais afirmam, o processo de integração na escola este é um processo que requer aceitação, sensibilidade e respeito por parte do adulto responsável pelas crianças. Algumas encaram a mudança com mais naturalidade que outras e o mesmo acontece com os adultos.

A questão 10 incide sobre a opinião que as crianças têm da escola e o que mais gostou ou não de fazer. Aqui todos, sem exceção, são perentórios ao afirmar que os seus filhos gostam da escola. Relativamente ao que gostam ou não de fazer na escola, iremos de seguida apresentar uma tabela com estas informações.

Tabela 4: O que mais/menos gostam as crianças de fazer na escola

O que mais gosto...		O que menos gosto...	
Atividade	N.º de respostas	Atividade	N.º de respostas
Aprender	7	“Gosto de tudo”	7
Brincar	5	Hora das refeições	3
Música	5	Escrever	2
Estar com os amigos	4	Passar muito tempo na sala	2
Tarefas/fichas	3	Xadrez	1
Matemática	3	Estar no ATL	1
Não responde	1	Não responde	5

Os resultados desta questão em nada nos surpreendem pois, como temos vindo a afirmar ao longo deste trabalho, trata-se de uma turma bastante dinâmica, com uma enorme ânsia em aprender e descobrir coisas novas. Por esta razão, as fichas também constam na lista de preferências dos alunos pois era comum pedirem às professoras mais fichas para resolver.

Gostaríamos de deixar uma chamada de atenção ao facto do longo tempo que as crianças passam dentro da sala de aula. É importante que o professor reflita sobre este assunto porque realmente é cansativo para uma criança que acaba de sair da educação pré-escolar estar o dia todo dentro de uma sala de aula. Sempre que possível, a sala de aula poderá ser “transportada” para outro local onde a aprendizagem também pode ocorrer.

As questões 11 e 12 têm como objetivo dar a conhecer possíveis problemas de saúde que as crianças possam ter. A maioria dos pais não manifesta preocupações com a saúde dos filhos uma vez que estes normalmente não apresentam queixas. Contudo existe uma

criança na turma que é celíaca e, como tal, necessita de cuidados redobrados com a alimentação.

Os pais que se mostram mais preocupados com a saúde dos filhos dizem que o cansaço e as dores de barriga eram recorrentes no primeiro mês após a entrada na escola. Situação perfeitamente justificável pois este grande acontecimento na vida das crianças provocava ansiedade que se traduzia em perdas de apetite e cansaço. Atualmente estas situações são mais raras devido ao facto de as crianças estarem a lidar bem com esta adaptação.

Partindo agora para a questão 13, esta está relacionada com a opinião dos pais acerca do comportamento dos filhos até ao momento. No geral, aos pais afirmam que o comportamento dos seus filhos é fácil e não carece de preocupação. A maioria afirma que os seus educandos são crianças simpáticas, amorosas e sem tendência para birras. Apenas dois pais se mostram um pouco preocupados com o comportamento dos seus educandos devido aos seus temperamentos mais fortes, mostrando-nos que é necessário um pouco de paciência, sendo que é importante saber lidar com todos os tipos de personalidades.

Como já foi referido anteriormente, não se trata de uma turma com problemas de comportamento. As birras que por vezes ocorrem são próprias da idade e fáceis de contornar através do diálogo e da partilha.

A questão 14 procura entender como reagem os pais quando as crianças não executam corretamente as tarefas. Alguns pais manifestam preocupação neste aspeto pois percebem que as suas crianças não lidam bem quando erram. Durante as aulas, este facto era notório, principalmente nas crianças que acompanhámos de forma mais próxima. Era visível o olhar de decepção e o bloqueio perante algumas tarefas. Tal como os pais, procurávamos entender e ouvir a criança, não valorizando em demasia tal acontecimento. Estes explicam aos filhos que é natural que nem sempre as coisas corram bem e que devem estar preparados para tal. Os pais afirmam que é comum tecerem elogios aos filhos para que se sintam valorizados e que lhes é reconhecido o seu trabalho.

Por outro lado, alguns pais dizem que quando percebem que é por desmazelo que o insucesso acontece intervêm com um castigo para que as crianças mudem o seu comportamento. Privam as crianças de algo de que gostam o que, no seu entender, as ajudará a perceber que os trabalhos da escola devem ser encaradas com mais seriedade.

A seguir apresentamos uma nova tabela para responder à questão seguinte que diz respeito ao temperamento das crianças segundo a opinião dos pais.

Tabela 5: Caracterização das crianças ao nível do seu temperamento, segundo a opinião dos pais.

	Sim	Não	+/-
É uma criança com tendência para fazer birras?	10	13	0
É uma criança tranquila?	20	2	1
É uma criança que demonstra confiança em si mesma?	13	5	5
É uma criança que aceita bem os desafios?	22	0	1
É uma criança que aceita bem as críticas?	7	13	3
É uma criança com tendência a desmotivar rapidamente?	6	14	3
É uma criança que fica ansiosa face a novas experiências?	16	6	1
É uma criança insegura e medrosa?	7	12	4
É uma criança que demonstra curiosidade e vontade de experimentar coisas novas?	22	1	0
É uma criança que se adapta facilmente a novas situações ou a imprevistos?	19	2	2

Analisando a tabela anterior, em resposta ao primeiro item relativo às birras consideramos o número de respostas afirmativas bastante elevado pois não presenciámos este tipo de comportamentos frequentemente. A turma caracteriza-se pela boa disposição presente na maioria dos momentos.

Num outro item vemos que existem 13 crianças que não aceitam bem as críticas e, mais uma vez consideramos este número um pouco elevado face às nossas observações. Durante as nossas intervenções e contacto com os alunos considerávamos que qualquer crítica aos seus trabalhos não era motivo de desmotivação, na medida em que as aceitavam e se esforçavam para superar as dificuldades.

Tal como os pais, concordamos que os alunos são sociáveis, alegres, tranquilos e com imensa vontade de conhecer e experimentar coisas novas, adaptando-se facilmente a novas situações ou imprevistos. Nas nossas aulas tentámos promover estes comportamentos exploratórios, potencializando um ambiente mais agradável e propício à aprendizagem.

A última questão pretendia saber se os pais tinham alguma preocupação em relação ao comportamento dos seus filhos. A grande maioria, cerca de 16 respostas, afirmam que não têm grandes preocupações neste campo pois os filhos são crianças que se estão a desenvolver e é natural que, por vezes, ocorram comportamentos menos adequados, próprios da faixa etária em que se encontram.

Os restantes assumem um pequeno desconforto relativamente a este assunto. Cerca de 6 pais mostram-se um pouco preocupados principalmente por considerarem os filhos um pouco faladores, o que poderá ter efeitos negativos no desempenho escolar. Realmente estas crianças expressavam-se oralmente com maior frequência que as outras e, por vezes distraíam-se com mais facilidade.

Gostaríamos de realçar a preocupação de um dos pais com o seu filho pois este, por vezes, adota comportamentos um pouco agressivos. Esta criança foi transferida da anterior escola por ser bastante agressivo com os colegas e com a professora. Inicialmente, também foi um pouco complicado para nós uma vez que, efetivamente, a criança exibia comportamentos difíceis mas com o decorrer do tempo e o constante diálogo, estas atitudes por parte da criança, foram-se atenuando.

Este inquérito permitiu-nos uma visão mais alargada de toda a turma. As informações recolhidas foram importantes para um cruzar de informação entre o contexto familiar e o ambiente sala de aula.

Capítulo IV

Caracterização das crianças em estudo

Toda a informação que será exposta neste capítulo é fruto do trabalho de observação, acompanhamento e intervenção junto das crianças, bem como resultante dos dados obtidos através do questionário que foi passado aos pais, procurando conhecer as vivências das crianças em contexto não escolar, as relações familiares e as preocupações dos seus encarregados de educação. Salvaguarda-se que não poderíamos compreender as crianças do nosso estudo sem considerar a turma em geral e as relações que estas crianças estabeleciam com os seus pares. Por isso, a nossa atenção não deixou de recair sobre todas as crianças da turma.

Apresentamos, então, cada uma das crianças que seleccionámos para os nossos estudo de caso.

Mariana

Desde já importa referir que, de entre as quatro crianças que acompanhámos de forma mais atenta, apenas a Mariana frequentou o jardim de infância do Colégio, no ano anterior.

No questionário entregue aos pais, estes afirmam que a Mariana gosta muito da escola e de mostrar os seus trabalhos. Um ponto bastante positivo, afirmam os pais, é o facto de gostar da professora o que, na sua opinião, facilita a adaptação à escola. Sempre que deixam a Mariana aos cuidados das assistentes operacionais ficam descansados pois a criança não mostra resistência ao separar-se dos pais para permanecer na escola. Quando questionados sobre a aceitação da Mariana no grupo de amigos, os pais são perentórios a afirmar que esta facilmente se sente aceite no grupo de amigos. Apesar de não evidenciar dificuldades na separação das figuras familiares, em sala de aula, a criança manifesta algum mal estar.

A entrada no 1.º CEB acontece quando a criança ainda só tem 5 anos de idade, carregando uma enorme bagagem de aventura através do jogo de “faz de conta”. Era comum a Mariana trazer brinquedos ou livros de casa para mostrar aos colegas ou às professoras e tem bastante orgulho e cuidado nas coisas que traz. Um desafio que se nos colocou foi o de

a fazer compreender que nem sempre poderia brincar com eles porque outras atividades teriam de ser desenvolvidas.

O seu tempo de concentração era muito reduzido e, sem dar conta, levantava-se do lugar imensas vezes para conversar com os colegas enquanto a professora dava a aula. Por vezes, a Mariana parece que está um pouco “longe” sendo necessário que lhe seja repetida a informação novamente. Por vezes, parece existir um distanciamento da realidade, a criança ficando a olhar para o vazio mesmo que seja altura de teste de avaliação. Como não prestava atenção ao que a professora e os colegas haviam partilhado, quando lhe era dirigida alguma questão, encolhia os ombros sem saber o que responder.

A tarefa que era mais morosa para a Mariana estava relacionada com a escrita, nomeadamente do nome e data, algo que fazia parte da rotina diária da aula. A Mariana chorava quando os colegas terminavam a tarefa primeiro, levantava-se do lugar vezes sem conta mesmo sem se aperceber, distraía-se muito e dificilmente terminava a tarefa. Quando completava alguma tarefa com êxito ficava bastante feliz e entusiasmada e fazia questão que os colegas se apercebessem disso. Nestes momentos, demonstrava uma autoconfiança enorme.

Vários são os momentos em que quer partilhar algo e a sua partilha não está em nada relacionada com o assunto da aula. Por vezes quer apenas comentar a sua roupa ou dizer o que fez no fim de semana. Recorrentemente levantava o braço para que lhe fosse concedida a palavra mas o que queria partilhar em nada estava relacionado com o que no momento se estava a tratar. Normalmente queria falar de um desenho animado ou brinquedo novo que os pais tinham oferecido. Quando quer contar à turma algum assunto que lhe causou alegria, em casa ou na escola, pede insistentemente para que lhe seja concedido o seu pedido. A necessidade de contar a novidade é tamanha que, em várias ocasiões, dá pulos no seu lugar para que lhe seja dada a palavra.

Por vezes chega à sala dizendo que quer cantar uma música aos colegas ou ler uma história. O empenho que deposita é elevado e denota-se uma grande vontade em agradar aos colegas. Normalmente, o seu desejo é concedido para que a criança não se sinta sempre

inibida e possa partilhar com os colegas aquilo que sabe. Aprecia muito a dança e são várias as vezes em que entra na sala a rodopiar e a dançar. Os movimentos associados à música são a combinação perfeita para esta criança. O seu corpo tem necessidade em se manifestar através da dança e de gestos mais chamativos.

Para contar histórias é a primeira a pedir e quer participar na ação mostrando-se bastante eufórica. Por ser tão sociável, constantemente, tem uma necessidade de ser ouvida e manifestar a sua opinião acerca de determinado assunto.

Consideramos que a Mariana tem um sentido de valor pessoal significativo na medida em que, constantemente, quer dar a conhecer à turma algo relacionado consigo ou algo que sabe fazer muito bem (cantar ou dançar, por exemplo). Este facto, que verificámos na escola, é corroborado pelos pais. Quando questionados acerca das atividades preferidas da filha, afirmam que todas as atividades que envolvam movimento, como é o caso da dança, são as mais apreciadas pela criança. Também gosta de recortes e colagens.

Por outro lado, quando é repreendida pelo adulto ou executa algum exercício erradamente, fica bastante aborrecida e, por vezes, chora dizendo que é difícil e não se sente capaz de o resolver. Este comportamento é confirmado em casa. Quando confrontada com a frustração, a Mariana não reage bem pois não gosta de ser chamada à atenção, por vezes recorrendo a birras. Nestes momentos em que fica mais acabrunhada e triste, ela retrai-se, não interage com os colegas nem pede que lhe seja dada a palavra.

Na manipulação de materiais didáticos, como é o caso do material de cuisenaire e os blocos lógicos, manifesta alguma dificuldade em perceber qual o uso correto e percebe-se que, por vezes, pensa que estes materiais podem ser usados nas suas brincadeiras. Numa atividade onde era necessário construir um paralelepípedo manifestou grande dificuldade na mesma pois não sabia como deveria proceder para completar a construção. Mesmo quando lhe foram dadas instruções foi difícil o término da atividade. Por outro lado, existe uma grande preocupação com o seu próprio material, uma vez que este encontra-se sempre em perfeitas condições e razoavelmente bem arrumado.

Quando tem de executar tarefas que a obriguem a estar sentada durante algum tempo, como por exemplo, a elaboração de uma ficha de avaliação ou do livro, rapidamente se mostra cansada e desconfortável. A Mariana parece ser uma criança muito sensível. Perante situações de maior pressão, por exemplo, para terminar as tarefas, a criança parecia bloquear. Percebemos que uma atitude de maior severidade com a Mariana não resultava. Por se tratar de uma criança com apenas cinco anos, o estar uma manhã inteira sentada em frente a uma mesa, ouvindo falar de assuntos totalmente novos, parece ser muito exigente e difícil para a Mariana. Se estiver a resolver algum exercício e um colega lhe dirigir a palavra é capaz até de se levantar para falar com ele. Por vezes, parece que tudo é mais interessante do que o que está a acontecer na aula. Várias são as vezes em que é necessário um apoio mais individualizado porque se desliga completamente da realidade e perde-se um pouco do funcionamento da aula. Se não for incentivada para realizar as atividades, é capaz de demorar longos períodos de tempo num só exercício. Se conversar com o colega for interessante, é isso que faz independentemente de ser penalizada ou não. Numa das respostas ao questionário, os pais manifestam a opinião da Mariana relativamente à escola dizendo que esta gosta bastante mas passar muito tempo sentada é algo que é problemático.

Relações interpessoais

A Mariana tem uma boa relação com todos os colegas embora faça parte de um grupo mais restrito que é somente composto por meninas. Tenta falar com aqueles que estão mais perto e as interações que estabelece são pacíficas, cordiais. Mostra grande interesse nas conversas paralelas e normalmente gosta de se inserir nas mesmas. O diálogo que estabelece com os colegas é uma constante, onde há lugar para conversas sobre si ou sobre os momentos em casa. Quando os colegas estão em interação mostra-se curiosa e gosta de manifestar a sua opinião para tentar solucionar algum problema ou acrescentar algo ao que está a ser discutido.

A relação que estabelece com os adultos é muito boa, reinando o carinho e a compreensão. Com a Mariana é necessário o contacto físico pois constantemente pede um abraço ou um beijo para que se sinta mais protegida. Como é expetável, tais atos nunca lhe são negados.

Camila

Ao contrário da Mariana, raras eram as vezes em que a Camila se levantava do seu lugar para dialogar com os colegas. A Camila tem seis anos e frequentou a educação pré-escolar numa instituição da zona de Aveiro. Esta criança prefere ficar horas sentada, não tendo ninguém a perturbá-la. A criança apresentava um ar cansado e quando lhe era dirigida a palavra ou alguma questão, parecia ser necessário acordá-la do seu mundo. A Camila olhava para o vazio e o seu ar cansado era evidente. A sua concentração era muito reduzida e o alheamento da realidade, uma constante.

Sempre que iniciava alguma tarefa, rapidamente desistia manifestando cansaço e sono. Em várias alturas se queixava que tinha muito sono e que preferia dormir. Os seus movimentos eram lentos. Se a professora apelava à sua participação no quadro, a Camila deslocava-se muito lentamente, com um ar pesado.

A Camila, geralmente executava as tarefas por obrigação e tem uma dificuldade enorme em iniciar qualquer tarefa e mesmo antes de a realizar diz que não consegue fazer e que não é capaz. Apesar disso, a Camila mostra uma certa autoconfiança principalmente quando é chamada ao quadro. No lugar é necessária uma constante supervisão porque se não for incentivada, não executa as atividades. Se esta supervisão não acontecer, não completa o que está destinado e justifica-se dizendo que não consegue. Necessita do encorajamento do adulto e da sua aprovação para avançar no seu trabalho.

A Camila distrai-se com muita facilidade e parece não se interessar verdadeiramente pelos assuntos abordados. Parece que se a deixarem sossegada, para ela é ótimo. Contudo, quando achamos que está distraída e que não prestou atenção a nada do que foi dito, é-lhe dirigida uma questão e a Camila, surpreendentemente, responde corretamente. A distração aparente não se repercute na sua aprendizagem pois responde bem às questões e problemas. Como é que uma criança que, aparentemente, está distraída consegue ter sucesso nas suas intervenções (embora não sendo estas por iniciativa própria)?

Por vezes, parece que anda “perdida” tendo de ser, constantemente, chamada à atenção para ir para o intervalo, para se deslocar ao refeitório ou para fazer algo que não diga

respeito à aula. Na escola é quase sempre a última a acabar a refeição e os pais dizem que sempre teve dificuldade em alimentar-se, sendo necessário insistir várias vezes para que termine o lanche e o almoço.

O desenvolvimento da motricidade grossa está um pouco aquém pois é bastante descoordenada e lenta nos seus movimentos. Contrariamente à Mariana, não aprecia a dança pois esta requer movimentos mais elaborados. Relativamente à música nota-se que aprecia. No entanto, quando as atividades em sala de aula envolvem pintura, recortes ou colagens, a Carolina executa-as rapidamente. Tal acontece, não por possuir destreza na sua concretização, mas pelo facto de desejar terminar o mais rápido possível para poder estar sentada a olhar para os colegas. Aparentemente não existe uma preocupação com os trabalhos que realiza e, ao contrário da Mariana, não fica preocupada se o seu trabalho está bonito ou não. Inicialmente, era notório o esforço que fazia quando tinha de escrever o nome e a data no caderno.

Relações interpessoais

A Camila tem uma boa relação com os colegas mais próximos não de percebendo interesse ou vontade em alargar o seu leque de relações. Tal como os pais afirmam, é uma criança que gosta de fazer amizades embora não seja notório um grande esforço para que tal aconteça. Com os adultos é bastante curiosa, colocando questões sobre aspetos banais e não gosta de ser ignorada. Quando se sente com pouca atenção faz alguns comentários em tom irónico.

O seu discurso é cuidado e coerente mas é necessário que o adulto esteja muito direccionado para a Camila para que esta fale. Não é capaz de comentar um assunto relativo à aula por iniciativa própria como o fazem, por exemplo, a Catarina ou a Luísa. Quando lhe é dirigida uma questão onde tenha que manifestar a sua opinião, fica um pouco inibida perante os colegas e chega até a bloquear, não se expressando de forma alguma. Por outro lado, quando as questões lhe são dirigidas e não está presente o grande grupo, é capaz de formar um discurso mais longo, elaborado e coerente. Estes momentos, normalmente, ocorrem nos intervalos ou entre atividades em sala de aula. Nestes momentos de conversa individualizada, percebe-se que um forte sentimento de pertença à sua família, a menina

apreciando falar de algumas situações vividas na sua família, expressando carinho e alegria. Os pais manifestam algum pesar por não conseguirem estar mais tempo com a filha devido à situação profissional. Quando estão em família tentam aproveitar ao máximo o tempo que estão juntos e a criança mostra prazer em partilhar as atividades que realiza com os pais.

Luísa

Quando entrou para a escola, praticamente já sabia ler. Por ter sido estimulada e incentivada na educação pré-escolar para tal, a Luísa identificava quase todas as letras do alfabeto e juntava as letras, formando palavras. Era sempre a primeira a voluntariar-se para ir ao quadro ou para responder a alguma questão e obtinha sucesso em quase todas as suas intervenções.

A Luísa é uma criança bastante alegre, perspicaz e muito sociável. Facilmente se integrou na turma e sempre se mostrou confortável para estabelecer um diálogo em grupo. Dona de uma capacidade de imaginação absolutamente extraordinária, era um prazer ouvi-la falar e, por isso, sempre que possível, era incentivada a contar uma história ou a partilhar algo. Por ser tão bem disposta e faladora, percebe-se que é aceite no grupo e as suas opiniões são tidas em consideração, algo que lhe confere uma elevada autoestima e sentido de liderança.

A sua adaptação correu da melhor forma pois nunca deu sinais de desconforto, medo ou angústia. É uma criança que gosta de desafios, encarando-os com naturalidade e prestando a máxima atenção ao que se desenrolava à sua volta. Nas suas intervenções transparece uma autoconfiança enorme, a criança percebe as suas capacidades e é detentora de uma grande criatividade. Em todos os trabalhos que realiza faz questão de dar o seu toque pessoal através do desenho ou de uma frase. Não necessita que o adulto a elogie porque tem plena consciência que o seu trabalho está bem feito. Apesar disso, o estímulo e reforço positivo estava sempre presente. Quando não consegue resolver as suas questões, recorre ao adulto. Apenas são necessárias pequenas dicas para que facilmente chegue ao pretendido. Em qualquer tarefa que realiza, está totalmente motivada e pronta para a levar a cabo com empenho e terminá-la com sucesso.

Em tudo o que faz, deposita o maior empenho e qualidade. Vai para além daquilo que é pedido e, como possui uma grande criatividade, o resultado é ótimo. Seja num desenho, num pequeno texto ou numa construção, o seu toque pessoal está presente. Possui uma elevada destreza e precisão nos movimentos com a tesoura (por exemplo) pois os recortes são feitos na perfeição. Por ser tão perfeccionista e gostar de ver o seu trabalho bonito, demora bastante tempo a concluir uma atividade e, por vezes, estas ficam incompletas.

Mesmo que lhe seja dito que não pode atentar muito ao pormenor, não consegue fazer as coisas à pressa e prefere deixar inacabado do que mal feito.

Atividades de recorte, colagem e pintura são da sua preferência. Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos e, mais uma vez, apela à sua criatividade na resolução de problemas.

Aprecia bastante todas as áreas das expressões com especial destaque para a pintura e dança. Adora contar histórias ou acontecimentos passados e por ser tão boa nesse aspeto, prende a atenção de quem a ouve. O nível de intensidade é tanto que nos faz embarcar na sua fantasia e visualizar os cenários que descreve com muita exatidão. Os seus relatos são cuidados e bem pensados pois apresenta as personagens principais, secundárias e as suas interações. Facilmente se percebe que faz bom uso da sua imaginação e criatividade para prender o interlocutor ao seu discurso.

Não evidencia tensão emocional, nem conflitos internos. Contudo, quando algumas ações não estão de acordo com a sua vontade, afirma a sua posição e, por vezes, faz algumas birras. Opinião que é também partilhada pelos pais. Estes afirmam que entre os 4 e os 6 anos, a Luísa tem vindo a fazer imensas birras por ter uma personalidade muito forte. Estas situações eram recorrentes no início do período letivo. À medida que o tempo foi passando, foi percebendo que nem sempre pode fazer o que deseja e os restantes colegas também têm a sua opinião e vontade relativamente a outros assuntos.

Relações interpessoais

A Luísa tem uma relação boa com os colegas embora tenha alguns atritos com o colega que está ao seu lado na mesa que, normalmente é o seu par quando é necessário sair da sala (quer seja para o intervalo ou para o refeitório). Quando tem que fazer par com o Manuel, a Luísa recusa pois prefere dar a mão à Amélia. Sempre que isto acontece, sabemos que a Luísa fará uma birra e tentamos explicar que a Amélia já possui um par e o Manuel poderá ficar triste com a sua reação. Numa ou noutra ocasião, a Luísa recusou sair da sala se o seu par não fosse alterado, facto que nos deixou numa situação ingrata porque o Manuel assistiu a tudo e como explicar a uma criança que está a ser rejeitada pela colega? Com o

tempo fomos percebendo que o Manuel faz questão de embirrar com a Luísa durante as aulas e, quando esta está a realizar os seus trabalhos, este perturba-a. Por isso percebemos a razão pela qual o Manuel não ficava triste quando a Luísa se recusava acompanhá-lo. Ele tem consciência que nem sempre a sua atitude é a mais correta com a Luísa mas não altera o seu comportamento. Por seu turno, a Luísa não esquece as picardias do Manuel. Na altura da formação de pares, a sua recusa, é uma espécie de vingança às atitudes do seu colega.

Com o restante grupo a relação é cordial e faz questão de se envolver nos assuntos dos colegas. Quando algum colega tem um comportamento menos correto chama-o à atenção e fá-lo perceber que a sua atitude deve ser alterada. Neste sentido ajuda os colegas a perceber as suas reações e leva os restantes a refletir. Podemos afirmar que a Luísa é uma espécie de mediadora de conflitos.

Nos trabalhos de grupo, quando algo não está a correr bem, é capaz de se distanciar e chamar os colegas para, em conjunto, encontrarem uma solução para o que têm em mãos. Leva os seus colegas a questionarem-se e a perceber o que está a falhar no momento. Nos momentos de partilha, quando os colegas não prestam a devida atenção, cala-se, dizendo que ninguém a está a ouvir. Apenas retoma a conversa, se todos estiverem calmos e com atenção. Esta imagem tão positiva nem sempre está presente. Quando os colegas têm uma opinião contrária à sua, a Luísa fica bastante indignada e chega a fazer birras. Nestes momentos considera que possui a razão e quando alguém a questiona, é um pouco agressiva com as palavras. Tal como os pais afirmam, a criança é bastante teimosa e quando quer vincar a sua posição, as birras são o meio que encontra para tal. Esta situação tem sido alterando à medida que a criança foi percebendo que também tem de aceitar opiniões contrárias às suas e que não é a única que pode expô-las.

Catarina

A Catarina é uma criança muito animada, enérgica e sociável. Tal como a Luísa, desde o início do ano, identificava todas as letras do alfabeto e sabia ler. Quando aborda as pessoas transmite uma elevada autoconfiança e apresenta um discurso bastante cuidado e fluido. Faz questão de expor sempre a sua opinião sobre qualquer tema, gostando da interação e partilha com os colegas.

A Catarina tem seis anos e é uma criança cheia de vida que tem alguma dificuldade em permanecer no seu lugar durante muito tempo. Quando a atividade exige que esteja muito tempo sentada, fica irrequieta e levanta-se várias vezes para ir ter com as professoras ou os colegas. Apesar disso, consideramos que a sua adaptação ao ambiente escolar aconteceu serenamente. Tal como a Mariana, levantava-se, constantemente, para conversar com as colegas mas tal só acontecia quando concluídas as suas tarefas. Por vezes, esta situação não é muito apreciada pelos colegas pois ainda se encontram a terminar a atividade e não querem ser perturbados. Por essa razão, procurávamos fazê-la compreender que todos têm os seus próprios ritmos, sendo uns mais rápidos do que outros, todos devendo ser respeitados.

Raramente manifestava medo ou angústia mas em dias de ficha de avaliação não escondia o seu *stress*. Por vezes chorava dizendo que não estava a conseguir resolver algum exercício ou que não estava a acompanhar a explicação da professora. Num episódio pontual, em dia de ficha de avaliação, ficou muito nervosa e todos os exercícios que até ao momento tinha resolvido, encontravam-se incorretos apesar de, oralmente, saber responder corretamente às questões. Nessa altura, a Catarina recusou continuar o seu trabalho pois achava-se incapaz. Com palavras de apoio e reforços positivos, a menina voltou a ficar mais disponível para retomar o seu trabalho.

Não necessita que o adulto lhe esteja constantemente a fornecer indicações sobre o funcionamento da aula. Sozinha, é capaz de resolver os exercícios propostos.

Atividades de recorte e pintura são as da sua preferência. Também aprecia as brincadeiras no espaço exterior mostrando-se sempre entusiasmada e contribuindo sempre com a sua

participação para a resolução de algum problema. A música é muito apreciada pela criança pois esta frequenta aulas de canto num conservatório. Quando é introduzida uma música como forma de contextualização para algum conteúdo, a criança presta muita atenção à mesma e manifesta a sua opinião sobre a mesma.

Tem sempre uma resposta quando é chamada à atenção e tem dificuldade em reconhecer os seus erros. Considera que tem razão e que o adulto não a deveria repreender. Verificámos que final do período se distraía facilmente e tinha pouco brio nos seus trabalhos, o que inicialmente não acontecia. É um pouco desleixada com os seus trabalhos e com o material. Como não necessita de muitas indicações para iniciar as suas tarefas, inicia-as com rapidez mas, depois, não tem brio no que faz: as folhas ficam amarrotadas e sujas. Com o material didático também é um pouco descuidada, chegando inclusive a perder algumas peças de determinado material. Outro aspeto negativo relativamente a esta ânsia em concluir as suas tarefas diz respeito ao facto de, nem sempre, estarem resolvidas da melhor forma. Com a pressa, chega também a distração apesar de ser uma criança sem dificuldades de aprendizagem.

Por vezes temos a sensação de que executa as tarefas mecanicamente e isto preocupa-nos. Será porque realmente as sabe resolver ou prefere terminar logo para ter tempo de conversar com os colegas? De facto, é um pouco preocupante pensar que uma criança realiza algo mecanicamente, provavelmente porque não encontra o desafio adequado às suas capacidades e interesses.

Relações interpessoais

A Catarina é sempre a primeira a voluntariar-se para qualquer tarefa. Mesmo sem saber do que se trata, oferece a sua ajuda ou a sua participação e, normalmente, obtém sucesso nas suas intervenções. Por esta razão, os colegas tomam-na como exemplo e, mesmo que tenham receio de partilhar algo, também se voluntariam pois a criança contagia-os com o seu desejo de se expressar. Por vezes, a vontade em partilhar algo é tanta, que não presta atenção ao que os colegas dizem e desvaloriza um pouco as suas opiniões porque considera que é detentora da razão. Como adora conversar, naturalmente que os colegas que estão perto de si são alvo de toda a sua energia através das palavras ou de atos. Várias são as

vezes em que se levanta do lugar para falar com alguém e desliga-se completamente do local onde se encontra. Quando é chamada à atenção fica bastante aflita porque não tem noção de que está a agir como se estivesse no intervalo.

Em situações de trabalho de grupo, a sua opinião é valorizada e é um elemento fundamental para que todo o grupo obtenha sucesso naquilo que está a desenvolver. Outras vezes, a energia que tem acumulada é tal, que não ouve ninguém e quando manifesta a sua opinião, os colegas ignoram-na pois consideram que está a ter um comportamento excessivo, dizendo que a Catarina não pára de falar. Numa ou noutra situação, tal já aconteceu e os colegas não foram muito simpáticos com a Catarina, embora esta situação não pareça tê-la incomodado.

Capítulo V

A intervenção pedagógica

Compreender o processo de transição e entrada na escola exige uma observação e acompanhamento continuados que permitam a adoção de atitudes e estratégias facilitadoras da transição. Assim, neste capítulo, descrevemos a forma como procurámos assegurar uma boa experiencição da escola a todas as crianças, em particular, aquelas que pareciam sentir menos bem-estar (maior ansiedade, apreensão, baixa autoestima,...).

Vários eram os momentos em que a Mariana, ou outra criança, chorava porque dizia que não era capaz pois os colegas já tinham terminado e tarefa enquanto ela estava ainda no início. Nestas alturas colocávamo-nos perto da Mariana, incentivando a criança, auxiliando e fazendo com que entendesse que realmente a queríamos ajudar. Tais atitudes por parte da Mariana eram, inicialmente, uma constante. Para terminar uma atividade, o tempo que despendia era imenso e, normalmente, não a terminava. Distraía-se facilmente e, com palavras calmas e de incentivo, a Mariana, aos poucos, completava o que lhe era pedido. Percebemos que com a presença constante do adulto, a Mariana era capaz de executar o seu trabalho, chegando mesmo a evidenciar elevado bem-estar emocional. Se a criança se sente confortável quando é pegada ao colo ou abraçada, o adulto poderá fazer desses momentos uma rotina. *“Para haver uma boa interação, é necessária a união de dois polos (professor e aluno), e são justamente estes dois componentes que definirão o ambiente deste relacionamento”*. (Rodrigues & Viana, 2011).

Contudo, esta situação poderá tornar-se um pouco complicada para o professor responsável, que tem a seu cargo outras crianças, também elas com dificuldades particulares. No nosso caso, esta estratégia era fácil de desenvolver pois estavam presentes na sala, outras duas professoras que poderiam dar atenção à restante turma. No caso de existir somente um professor responsável e com outras crianças a necessitar de ajuda, a situação poderá ser bem mais difícil. Explicar a uma criança que está com dificuldades que outras crianças também necessitam de ajuda, não será simples porque, provavelmente, a criança terá tendência a olhar para o seu problema, desvalorizando os restantes.

Estávamos cientes de que todos os dias o reforço positivo deveria ser manifestado mas que este não bastava. *“Quando as crianças transitam para o ensino formal, a presença de um professor responsivo parece permitir às crianças focarem a sua atenção nas atividades de aprendizagem da sala e lidarem de forma mais competente com os desafios académicos e sociais”* (Hughes & Kwok, 2006 citado por Cadima, 2011).

Foi necessário colocarmo-nos no lugar das crianças e procurar que elas percebessem que determinada tarefa ou problema era complicado mas que, com apoio, este poderia ser solucionado. Pretendíamos que as crianças se sentissem compreendidas e entendessem que as suas aflições não são únicas. Por isso consideramos que o professor deve ser sensível às necessidades das crianças para as ajudar a regular melhor as suas emoções, assim como a regular melhor as exigências emocionais da sala de aula (Rimm-Kaufman et al., 2002 citado por Cadima, 2011). Lidar com as suas emoções negativas é tarefa complicada que exige, tanto da criança como do adulto, compreensão e aceitação mútuas. Palavras de afeto, cheias de compreensão eram essenciais para que as crianças se sentissem seguras.

Ao longo do nosso período de observação constatámos que *“os alunos aprendem mais e comportam-se melhor - em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade - do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis.”* (Rogers, 1983, p.179 cit. Formosinho, 2009, p.15). Assim, tornou-se prioritário procurarmos ser mais autênticas e sinceras. Na linha do referido por Rogers (cit. Formosinho, 2009, p.15), percebemos que são necessárias mais algumas qualidades para que a aprendizagem seja facilitada, tais como, *“a aceitação, valorização e confiança”* em todos os alunos, com especial atenção às crianças com mais dificuldades, assim como, *“compreensão empática”*. Rogers (cit. Formosinho, 2009, p.15) concluiu *“que nas aulas em que os professores apresentavam estas atitudes facilitadoras, havia mais comunicação por parte dos alunos, mais resolução de problemas, mais perguntas, maior envolvimento na aprendizagem, mais contacto visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade”* (idem).

Tais estratégias foram uma constante ao longo da nossa prática pedagógica. Sempre que possível tentámos inovar na introdução dos conteúdos para incrementar o envolvimento nas atividades. Em jeito de exemplo, numa aula de Matemática onde se pretendia que os

alunos adquirissem conhecimento acerca das figuras geométricas, foram estes que, no seu ritmo, partiram à descoberta dos novos conceitos. Utilizámos os blocos lógicos como material de exploração para que os alunos, à medida que o manipulavam, percebessem o que iria ser tratado. Proporcionámos momentos de partilha e brincadeira entre os colegas através das construções que faziam com o material. Deu-se início a um jogo, que envolveu toda a turma, para tentar descobrir, através de uma espécie de “quem é quem?”, o tipo de figura que o colega havia tirado dentro de um saco. Neste jogo eram dadas pistas conhecidas pelos alunos sobre as figuras geométricas para que os restantes descobrissem do que se tratava. Foi um momento dinâmico, que envolveu toda a turma, onde o brincar esteve presente e que findou no exterior com a descoberta de figuras geométricas em objetos do quotidiano, familiares aos alunos.



Figura 1, 2 e 3: Construções com Blocos Lógicos

Através da exploração de materiais didáticos e através do brincar, as crianças desenvolvem a sua capacidade intelectual, questionam e formulam hipóteses. Outro aspeto importante nas atividades supra mencionadas, diz respeito ao espaço exterior. O Colégio possui um espaço amplo, propício à aprendizagem e desenvolvimento da criança. Percebemos que sendo possível transpor a sala de aula para outro local, isto parece trazer muitos benefícios à aprendizagem.

Sempre que era introduzido um novo conteúdo havia a preocupação de preparar uma contextualização e abordagem de carácter mais lúdico que despertasse a curiosidade das crianças, fosse através de uma história ou de uma música. Nas aulas da disciplina de Inglês era comum ouvirmos músicas e cantarmos. Percebíamos que tal exploração resultava, porque as crianças pediam para se colocar novamente a música para eles perceberem se eram capazes de pronunciar as palavras novas.

Nas aulas de Português sempre que era lida uma história, estava presente algum elemento que lhe desse mote. Por exemplo, quando ocorreu a sessão de animação da leitura do conto “Os ovos misteriosos”, antecipadamente, foi colocado na sala uma espécie de ninho com ovos de várias cores (tal como acontecia na história) para suscitar a curiosidade dos alunos. Quando entraram na sala, os alunos ficaram bastante curiosos e o ninho foi tema de conversa entre eles enquanto não iniciava a aula. Posteriormente, este ninho foi utilizado pelos alunos numa das atividades de pós-leitura.

Estimular a imaginação das crianças era um meio de desenvolver a sua criatividade e ajudar as crianças com mais dificuldades a olhar para a sala de aula como um local agradável e não ameaçador para aprender.

Se nos limitássemos a transmitir conteúdos não estaríamos a ajudar a Mariana e a Camila. O ensino transmissivo não pareceu ser solução pois este poderá resultar com crianças mais confiantes e intelectualmente muito capazes mas com outro tipo de crianças os resultados poderão ser bem diferentes. Não era o que pretendíamos e, por isso, o trabalho desenvolvido teve por base a motivação, o apelo à imaginação e criatividade das crianças. Lembramos a boneca *Lolita*, que ficará para sempre na nossa e na memória das nossas crianças. A *Lolita* foi uma personagem por nós inventada para dar início às festividades do Natal no Colégio. Esta boneca veio despertar sentimentos nas crianças que nos deixaram muito felizes. Apesar de saberem que este personagem era interpretado por uma de nós, o entusiasmo era tamanho, que as crianças não queriam sair do seu mundo fantástico. Queriam mesmo acreditar que a *Lolita* tinha sido enviada pelo Pai Natal. Mais uma vez comprovámos que o professor não deve ser uma figura autoritária e pensar que perderá o respeito dos seus alunos se assumir uma postura mais descontraída, sendo mais divertido,

por exemplo. O professor pode e deve ser divertido com as suas crianças e proporcionar momentos como este dentro ou fora da sala de aula.



Figura 4: Apresentação da Boneca Lolita à turma



Figura 5: Despedida da Lolita

Como já referido, ao longo das nossas intervenções, sempre que possível e pertinente, procurámos utilizar o jogo como uma ferramenta indispensável para a aprendizagem. Pensámos neste método como forma de tornar as aulas mais dinâmicas e motivadores e, principalmente, porque os alunos terminaram a educação pré-escolar recentemente. Como Laevers & Portugal (2010) afirmam, o jogo de “faz de conta” é um ótimo meio para lidar com experiências de carga emocional intensa, ajudando as crianças a descontraírem e a não estarem longos períodos de tempo sentados, sempre na mesma posição.

Um outro jogo realizado nas aulas consistia num desafio de memória onde os alunos teriam de fazer corresponder uma imagem ao seu grafismo. Era uma espécie de jogo de pares entre a imagem gráfica e a pictórica.



Figura 6 e 7: Jogo dos pares através de imagens e palavras

Como era expetável, a Mariana e a Camila tiveram um pouco de dificuldade em memorizar o local das palavras e imagens. Mesmo quando determinada imagem ou palavra havia sido voltada para cima e repostada novamente no lugar, estas crianças não se recordavam delas quando voltavam a necessitar das palavras ou imagens. Outros jogos estiveram presentes: mm jogo de cartas a propósito da noção de número e suas variadas representações; o dominó; manipulação do material cuisinaire e blocos lógicos; uma ida imaginária ao cinema a propósito da localização no espaço, de pessoas e objetos.

Tudo o que desenvolvemos exigiu elevado empenho e trabalho da nossa parte. Nem sempre resultava mas não desistíamos porque os alunos necessitam de profissionais que não desistam deles e que acreditem que são capazes. Maria Montessori (1994) afirma que se o professor coloca *“à disposição dos alunos um ginásio de exercícios mentais, as crianças fortalecem, tornando-se indivíduos de caráter firme, de profunda disciplina e adquirem uma saúde interior que é, de facto, o brilhante resultado da libertação da alma”* (p.146).

Tivemos sempre o cuidado de encontrarmos formas de abordar os conteúdos programáticos de forma articulada e a partir de algo familiar aos alunos. Por exemplo, algo iniciado numa aula de Matemática poderia ser utilizado para introduzir uma aula de Português.

Segundo Smole (2000, p.38-39) quando o adulto cria situações lúdicas com intenção de estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. *“Utilizar o jogo na educação infantil significa transpor para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”*.

As seguintes características do jogo, referidas por Christie (1991b:4 citado por Kishimoto, 1999) fundamentam as intervenções que realizámos:

- **Efeito positivo:** o jogo infantil é normalmente caracterizado pelo prazer ou alegria, que se manifesta através da expressão facial. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspetos corporal, moral e social da criança;

- **Flexibilidade:** as crianças estão mais dispostas a aprender novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira do que em outras atividades não-recreativas. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e encontrar alternativas de ação.

Para quem pensa que a aprendizagem é apenas comprovada por *“exames de leitura, o jogo parece apenas destinado à diversão e recreação”*. No entanto, *“as crianças têm uma tendência forte, natural, de se envolver em jogos de grupo”* (DeVries, 1980, p.31). *“Piaget mostrou que a capacidade crescente das crianças de jogar deve-se à sua crescente capacidade de se descentrar e coordenar pontos de vista. A partir dessa constatação, acreditamos que os jogos em grupo devem ser usados na sala de aula não pelo mero de fato de se ensinar as crianças a jogá-los, mas para promover a sua habilidade de coordenar pontos de vista”* (idem, p.35).

Em todas as aulas eram desenvolvidas atividades que permitiam perceber quais as dificuldades e aprendizagens alcançadas pelas crianças de forma mais individualizada. As atividades eram preparadas juntamente com fichas de trabalho mas se o diálogo ou a realização de alguma atividade se prolongasse esta não era interrompida para que a planificação fosse cumprida. Procurava-se não exercer pressão nas crianças, não as apressando com o objetivo de elaborar/finalizar a ficha.

Todas as estratégias anteriormente referidas eram utilizadas junto das crianças de toda a turma, com especial atenção aquelas que pretendíamos estudar melhor. Percebemos claramente que mesmo as crianças que, aparentemente, se encontravam bem, em determinados momentos, necessitavam de atenção particular.

Havia crianças que pareciam ser extremamente carentes e, nalguns casos, o contacto físico era bastante apreciado pelas mesmas. Quando era perceptível o gosto da criança pelo contacto físico, através de um abraço ou de um carinho, tais atos eram manifestados, percebendo-se o seu efeito positivo ao nível da alegria da criança. Por outro lado, algumas crianças pareciam não apreciar o contacto físico com o adulto, preferindo conversar

durante algum tempo com o este ou com as crianças do seu grupo de pares. O professor tem de estar atento a estes aspetos, percebendo o que faz ou não sentido para as crianças. Não será de todo a melhor opção estar constantemente a abraçar uma criança que não aprecia essa demonstração de afeto.

Outro ponto forte na nossa intervenção eram as conversas mais individualizadas que tínhamos com algumas crianças. Sempre que possível dirigíamo-nos às crianças e tentávamos perceber a melhor forma de as auxiliar. Nestes momentos, sentíamos que as crianças tinham consciência de que eram ouvidas, uma vez que a atenção era somente dirigida para elas. Esta abordagem também era útil junto das crianças mais tímidas e inseguras, com mais dificuldade em expor as suas dúvidas perante o grande grupo. Quando era introduzido um novo conteúdo, depois da explicação à turma, era feito um apoio mais individualizado com as crianças, que à partida, teriam mais dificuldades em se apropriar do que tinha sido apresentado e discutido.

Embora a turma não se caracterizasse por problemas de comportamento significativos, algumas crianças eram mais preocupantes a este nível. Uma criança, por exemplo, evidenciava comportamentos um pouco despropositados, como falar bastante alto enquanto os colegas ouviam uma história ou quando a professora estava a explicar alguma dúvida. Era um pouco complicado para nós, por vezes, continuar a aula porque esta criança estava constantemente a interromper. Como poderíamos intervir para que o seu comportamento não interferisse nas aprendizagens dos restantes colegas, uma vez que estes se queixavam das suas atitudes? Foi difícil lidar com esta situação. A primeira atitude foi a de ignorar, isto é, tentar não dar importância a tais atos para não alimentar a vontade que a criança tinha de se expressar e exhibir. Contudo, tal não resultou e, a certa altura, houve mesmo queixas de pais dizendo que o seu filho estava a ser perturbado pelo comportamento desta criança. Iniciamos pequenos diálogos diários com a criança sobre o que ele desejasse partilhar. Concedíamos à criança espaço para se manifestar da forma que desejasse tentando explicar-lhe que existiam momentos que lhe iam exigir mais concentração e menos “conversa”. No caso desta criança, o contacto físico, principalmente os abraços, eram muito apreciados. Em alguns episódios, a criança levantava-se, dirigia-se a uma das

professoras e pedia carinho. Nunca lhe foi negado e percecionávamos que ficava mais calma e extremamente contente por este carinho lhe ser retribuído.

Um outro caso diz respeito a uma criança que, sensivelmente a meio do período letivo, veio de uma outra escola, expulso, por ter um comportamento impróprio na sala de aula. Era uma criança que tinha muita dificuldade em se concentrar, em estar sentado durante um certo período de tempo e que parecia não respeitar os colegas. À medida que o tempo foi passando conseguimos perceber qual a melhor forma de lidar com a criança, sobressaindo a importância desta ser ouvida e acarinhada. Tudo o que estas crianças procuravam era um sentido de pertença e de valor pessoal. O carinho e atenção manifestados à criança *“fá-la sentir-se aceite enquanto pessoa, que as pessoas gostam dela e que tem valor”* (Leavers & Portugal, 2010, p.120).

Resumindo, a nossa intervenção respeitou algumas ideias propostas por Portugal e Laevers (2010):

- oferecer carinho através do contacto físico e verbal;
- fazer com que a criança sinta que pertence ao grupo, que é importante e o que ela diz, faz ou pensa tem valor;
- apoiar a criança nas mais variadas atividades para que seja bem-sucedida e sinta que também pode alcançar o sucesso.
- elogiar a criança quando esta adota comportamentos adequados e ignorar comportamentos negativos. Sempre que possível ignorar comportamentos mais irritantes, que não são graves, para que não se entre em conflito com a criança.

Uma boa transição dá-se quando a criança sente que está segura e pode ser como realmente é. Privar a criança de brincar pelo facto de que agora está na escola, é impensável. A escola não deve ser sinónimo de anulação do brincar. Dizer à criança que agora não poderá brincar porque terá de se concentrar mais, leva-as a olhar para a escola como um local onde não é bom estar. Foi totalmente o contrário que tentámos fazer.

O uso recorrente da música, de cartas de um amigo que criámos, a invenção de personagens para abordar temáticas, possibilitou às crianças vários momentos animados

que não serão esquecidos rapidamente. Ao mesmo tempo que lecionávamos estimulávamos o imaginário das crianças levando-as a acreditar que é possível sonhar e olhar para a escola de uma forma divertida.

Todas estas estratégias foram pensadas para o grande grupo mas principalmente como forma de ajudar as crianças mais preocupantes. Expor os conteúdos de uma forma simples mas atraente, embora que mais trabalhosa para nós, ajudou imenso o seu percurso escolar.

Após o trabalho que foi desenvolvido podemos dizer que notámos uma grande evolução na Mariana. A Mariana era uma criança tímida, de aspeto frágil que não lidava muito bem com as críticas. Tinha medo de agir e pensar sozinha pois possuía uma autoestima muito baixa. Com o tempo foi surgindo uma criança mais alegre, ativa e conversadora. As suas crises de choro cessaram. O contacto mais próximo que foi estabelecido com a criança, no sentido de a encorajar e motivar começou a dar os primeiros frutos. As suas participações descontextualizadas, que traduziam baixos níveis de implicação, deram lugar a intervenções mais cuidadas e relacionadas com as temáticas da aula.

À medida que o tempo ia passando o seu leque de relações com outras crianças foi aumentando, sendo comum vê-la interagir com outras crianças e com os adultos. O medo de abordar os outros foi-se desvanecendo após os inúmeros reforços positivos utilizados com a criança. A participação da Mariana era incentivada, nunca de forma invasiva, mas aos poucos foi percebendo que a sua opinião era importante.

Apesar de não demonstrar um à vontade semelhante ao da Catarina e da Luísa, a Mariana passou a participar com mais regularidade, sendo mais comum inserir-se numa conversa. Ainda são perceptíveis algumas dificuldades de concentração. A matemática é talvez a área que a deixa mais desconfortável pois requer o estabelecimento de pontes entre os conteúdos e atenção a vários aspetos. Por esta razão, quando lhe era dirigida uma questão com este teor, existia o cuidado em tentar explicar à criança de uma forma mais concreta o pretendido. Através de um desenho, por exemplo, o entendimento tornava-se mais fácil.

A intervenção adotada com a Camila procurou, sobretudo assegurar um apoio individualizado onde o diálogo foi uma constante. A atitude de cansaço manifestada no início do período letivo permaneceu durante algum tempo e não cessou por completo. À medida que o tempo foi passando fomos percebendo que aquela atitude mais passiva e quase indiferente faz parte da personalidade da Camila e que não deveremos olhar para tal como um problema. Este comportamento não se traduzia no seu desempenho escolar, uma vez que era uma boa aluna. As dificuldades que possuía devido à sua reduzida concentração foram minimizadas. Embora, por vezes, ainda fosse notória a falta de motivação para levar a cabo uma atividade, com o incentivo dos que a rodeavam, o processo tornou-se mais fácil.

A lentidão na execução das tarefas foi um dos aspetos que se foi alterando. O tempo que levava a terminar uma tarefa foi reduzindo. Não se distraía com tanta facilidade embora ainda fosse necessário intervir várias vezes para que não estivesse sempre na conversa com o colega na hora das atividades.

Com o passar do tempo tornou-se uma criança mais “respondona”. Quando era chamada à atenção tinha sempre uma resposta pronta a dar e nunca assumia a culpa do seu ato. Sendo ainda tão pequena, era incrível a sua capacidade de colocar o adulto numa situação um pouco constrangedora com as suas respostas irónicas e, por vezes, pouco simpáticas. Nestas ocasiões de nada valeria se entrássemos em conflito com a criança e a solução passava por dar por terminada a conversa. Esta era uma atitude própria da sua personalidade que se terá manifestado quando se sentiu mais à vontade no grupo.

Tal como a Mariana, a Camila conseguiu enfrentar algumas das dificuldades que sentia, no início do período letivo, nomeadamente ao nível da escrita. A Camila não apreciava a escrita e este era um processo lento que por vezes ficava inacabado. Através das estratégias (leitura de contos, música aliada à leitura e escrita), a motivação aumentou significativamente. Escrever já não se tornava aborrecido e cansativo.

A Luísa manteve o seu comportamento e motivação em relação à escola. Estava sempre disposta a conversar e participar nos diálogos. Como era uma ótima conversadora,

facilmente distraía os colegas por passar longos períodos a conversar com estes, não prestando atenção à aula. Contudo, compreendemos este comportamento pois até para um adulto é difícil não interagir com quem está à sua volta. O real problema reside no facto de os colegas não conseguirem acompanhar a aula com a mesma facilidade da Luísa.

Com o tempo foi mostrando a sua forte personalidade pois não gostava de ser contrariada, quer pelos adultos, quer pelos colegas. Na sua teimosia desafiava o adulto e não queria continuar o seu trabalho naquele momento. Era necessária uma conversa calma onde pudéssemos mostrar que não deveria ter aquela atitude com a professora ou com os colegas. Os pais também partilhavam desta opinião e apontavam este aspeto de uma forma menos positiva no desenvolvimento da Luísa.

A adaptação da Catarina foi extremamente fácil. A sua elevada autoestima contribuiu bastante para que enfrentasse a escola da melhor forma. O facto de ser uma criança muito sociável possibilitou a sua integração rápida na turma. Não foi necessária uma intervenção tão individualizada com esta criança. Apenas foram necessárias conversas pontuais quando esta se encontrava mais agitada e perturbava os colegas. Nos momentos de avaliação, estávamos mais alerta por sabermos que estes eram frequentemente vividos com ansiedade pela criança.

Se a Catarina iniciou muito bem o seu percurso escolar e, tal como foi dito, se adaptou bem à sua nova realidade, ao longo das nossas intervenções começou a manifestar sinais de ansiedade. Esta ansiedade era caracterizada essencialmente por querer sempre participar e não perceber que os colegas também o desejavam. Ficava nervosa se não lhe fosse concedida a palavra. Nestes momentos deslocava-se do seu lugar até ao local onde a professora se encontrava para se fazer ouvir. Esta reação levou-nos a questionar o que poderia estar na origem de tamanha ansiedade. Constatámos então que a Catarina tinha a sua saúde um pouco debilitada, o que a condicionava no horário do recreio uma vez que tínhamos a indicação da mãe para não permitir que se deslocasse para o exterior. Ora, a Catarina apreciava muito o espaço exterior e ficava triste quando não podia brincar com os seus colegas. O momento onde poderia brincar livremente e de forma mais ativa estava em causa e estava a afetar a criança dentro da sala de aula.

Estas quatro crianças tinham em comum o esforço que aplicavam em cada atividade para alcançar o sucesso. Comparativamente à Luísa e à Catarina, o esforço da Mariana e da Camila era um pouco maior mas mesmo assim não desistiam. A evolução da Mariana foi enorme e, num curto período de tempo, cresceu bastante. As habilidades da Luísa enquanto contadora de histórias e protagonista de diálogos maravilhosos não cessaram e foram sempre incentivados. A capacidade de resolução de problemas, mais comum na Luísa e na Catarina, intensificou-se, não só pelo facto de ser inerente às crianças mas através das estratégias que utilizávamos para que as pudessem mostrar aos colegas.

Perante este cenário podemos afirmar que ocorreu uma boa adaptação em cada criança fruto do companheirismo e dinamismo da turma. Também a qualidade da relação adulto-criança foi fundamental para levar a cabo um trabalho capaz de evidenciar o melhor de cada uma destas quatro crianças.

Capítulo VI

Conclusão

No sentido de respondermos de forma sucinta às questões que estiveram subjacentes a este trabalho, retomamos aqui essas questões:

1. *Como se caracteriza o processo de entrada na escola do 1.º CEB?*
2. *Qual o tipo de relação professor-aluno a adotar de modo a promover o bem-estar emocional da criança?*
3. *Que estratégias podem ser utilizadas pelo Educador/Professor de modo a facilitar a Transição/Adaptação à escola?*

1. *Como se caracteriza o processo de entrada na escola do 1.º CEB?*

Em primeiro lugar, parece claro que a situação de entrada na escola do 1.º CEB é vivida de forma muito diferente por diferentes crianças, em função das suas características individuais e experiências prévias. Parece ser necessário que os adultos sejam o mais compreensivos possível para lidar com crianças assustadas, receosas e apoiem o esforço adaptativo que as crianças estão a realizar.

Um aspeto bastante positivo para que se dê uma boa transição diz respeito ao conhecimento e apropriação do espaço. Se a criança anteriormente frequentou a mesma instituição será mais fácil para esta lidar com a sua nova realidade: a escola. Se pelo contrário, a criança desconhece por completo o local onde permanecerá grande parte do dia, será natural que inicialmente o medo e a ansiedade possam tomar conta de si. É certo que nem todas as crianças são iguais e o que para umas pode ser uma dificuldade, nomeadamente no conhecimento e apropriação do espaço, para outras esta situação não acarreta qualquer problema. Contudo, não podemos concluir que o facto de as crianças não possuírem conhecimento acerca das instalações da escola fará com que estas tenham uma transição muito difícil. Na turma, sobre a qual este trabalho incidiu apenas quatro crianças haviam frequentado o jardim de infância na mesma instituição e uma delas nunca

frequentou qualquer instituição de ensino, anteriormente. As restantes crianças lidaram bem com esta nova etapa e a mudança de espaço não causou qualquer estranheza. Por outro lado, entendemos que por vezes esta situação possa contribuir para uma maior apreensão por parte das crianças.

Muitos serão os fatores que levarão a criança a sentir-se confortável na sua nova realidade. Como se pode comprovar com a leitura deste trabalho, uma relação empática, na base da confiança e sensibilidade por parte do adulto, será meio caminho percorrido para que a criança possa ter o seu bem-estar emocional assegurado. Um diálogo de qualidade carregado de entendimento irá facultar à criança maior segurança e prazer em pertencer à sua escola e ao seu grupo. Quando falamos em diálogo, este também pode ser estendido aos pais que também sofrem com as inquietações dos seus filhos. Se os pais possuírem muitas dúvidas sobre o comportamento do seu filho e o estado emocional da sua criança, o professor poderá conversar com eles e tentar acalmar situações mais stressantes para que os pais não passem para os filhos as suas preocupações.

Criar várias situações onde o brincar esteja bem presente é outro fator importante nesta etapa. Ao longo das nossas intervenções junto das crianças tentámos introduzir a ludicidade e fazer com que as crianças entendessem que também é possível brincar e aprender ao mesmo tempo.

O processo de transição é entendido pelas crianças como um marco nas suas vidas e estas depositam muitas expectativas nesta nova fase. Caracteriza-se também por ser uma etapa onde os pais têm de se reorganizar pois os seus filhos possuem novas rotinas e horários que também os afetarão. Nos primeiros tempos será normal que as crianças queiram conversar com pais com mais frequência acerca da escola e dos amigos e, quando lhe for possível, os pais devem ouvir as suas crianças e acalmá-las se for o caso. É importante que os pais estejam sempre atentos e partilhem as suas observações com o professor de modo a que, em conjunto, se possa ajudar a criança.

Em suma, transição/adaptação à escola caracteriza-se essencialmente pela mudança de rotinas e hábitos, quer por parte das crianças, quer por parte dos pais. Todos os intervenientes no processo educativo da criança deverão estar sempre atentos aos sinais de

mal-estar ou de bem-estar da criança. Se se estiver perante sinais claros de desconforto e ansiedade será necessário uma intervenção mais individualizada de modo a ajudar essa criança. Se por outro lado, estes sinais forem bons, ou seja, se manifestamente a criança se sente bem na escola, o professor deverá procurar assegurar as melhores condições para que este bem-estar se mantenha. Para nós a chave para que este processo ocorra da melhor forma possível será adotar uma atitude de procura de compreensão, onde o adulto se coloca no lugar da criança, confere valor à sua vivência pessoal, negativa ou positiva, adequando as suas atitudes e estratégias de ensino-aprendizagem.

2. *Qual o tipo de relação professor-aluno a adotar de modo a promover o bem-estar emocional da criança?*

Na linha do descrito anteriormente, entendemos ser de continuar a evidenciar a importância de uma relação empática, de autenticidade entre professor-aluno. Através do diálogo, o professor pode levar uma criança extremamente ansiosa e como consequência, com níveis de bem-estar emocional muito baixos, a chegar ao seu ponto de equilíbrio para que seja capaz de se abrir ao novo contexto, novos desafios e aprendizagens.

A Mariana e a Camila necessitavam de uma abordagem suave, acolhedora e empática. São crianças que facilmente ficam tensas. Sendo assim, torna-se imperativo que o professor seja um elemento tranquilizador para que estas crianças possam crescer sem medos e se tornem sujeitos mais seguros e capazes de pensar e resolver os seus problemas.

O professor deverá estar sempre alerta para que possa assegurar os níveis de bem estar e implicação, primordiais no desenvolvimento da criança. Se uma criança está aborrecida com determinada atividade, a postura do professor deverá ser flexível para tentar contornar tal situação. Portugal e Laevers (2010) entendem que *“na presença de baixos níveis de implicação e/ou bem estar, torna-se clara a importância de intervir desde logo, não se esperando pelo fim da atividade, da sessão, do período do programa para avaliar a adequabilidade da prática pedagógica”* (p.14).

Ocasionalmente verificámos que algumas atividades que preparávamos, resultavam para uma parte da turma e não para outra. Neste momento é necessário fazer uma reflexão e ser capaz de avaliar o nosso trabalho. O professor terá de ter consciência que cada caso é um caso e as crianças não são, nem se desenvolvem da mesma forma. A humildade é uma virtude que deverá acompanhar o docente ao longo do seu percurso. Ser capaz de dizer a uma criança que errámos, poderá ser difícil mas fundamental para que a criança perceba que somos humanos, que não somos perfeitos, que todos erramos. Quando existe uma boa relação, esta atitude torna-se ainda mais fácil. Reportando-nos à nossa prática pedagógica, quando tal acontecia, erámos capazes de assumir que poderíamos ter planificado melhor a aula de modo a pensar na especificidade de todos os alunos.

A prática pedagógica veio comprovar o quão difícil e maravilhoso é ser professor. Difícil porque é necessário atender a todas as crianças, compreendê-las na sua diversidade, valorizá-las, exaltar o que de melhor possuem. Quando uma criança tem problemas de indisciplina, de nada valerá se a estivermos sempre a chamar à atenção e a lembrá-la de todos os comportamentos menos adequados. Através da sensibilidade, própria de um bom professor, este poderá trazer ao de cima tudo de bom que aquela criança faz sem que a esteja sempre a recriminar. É um facto que a criança tem de perceber quando age de forma errada mas quando o contrário acontece, o professor deverá intervir, elogiando a criança pelos seus bons comportamentos. Esta foi uma atitude que procurámos sempre adotar. Não podemos dizer que na turma existiam problemas de indisciplina mas em algumas ocasiões era necessária uma chamada de atenção a um ou outro aluno. Quando tal aluno assumia um comportamento mais tranquilo, era elogiado para que não desmotivasse e não pensasse que só prestávamos atenção quando o seu comportamento era menos bom.

A relação professor-aluno não é algo que aconteça no imediato. O processo de autoconhecimento é moroso e fundamental para que se criem laços e se chegue a um entendimento que possibilite o bem estar das crianças. Dar e receber, refletir e avaliar, são palavras que o docente poderá trazer na sua bagagem para potenciar o desenvolvimento intelectual, social e pessoal das suas crianças.

3. Que estratégias podem ser utilizadas pelo Educador/Professor de modo a facilitar a Transição/Adaptação à escola?

Primeiramente entendemos que o diálogo é a base para assegurar momentos tranquilos e de proximidade com a criança. Se for uma turma que goste de conversar sobre os mais variados assuntos, porque não fazê-lo? Em todas as aulas eram reservados uns minutos para que os alunos partilhassem as mais variadas situações com os colegas de modo a que estes comunicassem entre si para que se conhecessem e fosse possível a criação de laços. Fazer novas amizades é fundamental para que a adaptação à escola ocorra da melhor forma possível. Se o professor conseguir auxiliar este processo, dá-se então um passo importante para que as crianças gostem de estar na escola.

Uma boa transição/adaptação acontece, também, quando o professor assume que o brincar não termina a partir do momento em que as crianças entram na escola. A ideia de que a escola agora “é a sério” não deverá ser transmitida às crianças de uma forma assustadora. É certo que os conhecimentos que irão adquirir são imensos mas não são mais ou menos importantes do que aqueles que até então possuem. Ser capaz de criar situações onde as crianças possam aprender de uma forma mais lúdica, ajudará a que as crianças se sintam bem na escola. Se o professor acreditar que poderá também ser respeitado se assumir uma posição mais descontraída, mais próxima das crianças, estará a contribuir para uma boa vivência desta nova etapa na vida de uma criança.

Outro aspeto fundamental, que está muito evidente ao longo deste trabalho, prende-se com o facto de o professor se assumir como alguém que também se zanga, que também tem os seus momentos de tristeza e fragilidades. A autenticidade aliada à sensibilidade implica que se compreendam, não só os seus sentimentos e comportamentos, como também o das crianças. Colocar-se no lugar do outro, nem sempre é fácil mas poderá ajudar uma criança a perceber que a compreendemos, que sabemos que aquilo que sente é natural e que também é vivido pelos outros.

O trabalho colaborativo é outro meio para que poderá facilitar o processo de transição. No nosso caso em particular não tivemos oportunidade de conversar com as antigas educadoras das nossas crianças, devido ao curto período de tempo que dispúnhamos, mas

entendemos que seria algo enriquecedor, não só para nós enquanto profissionais, mas também para as crianças de modo a facilitar a entrada na escola e assegurar a continuidade educativa. Se o professor conhecer um pouco melhor o seu grupo e toda a bagagem que este transporta, mais capaz será de oferecer aos seus alunos um ambiente propício à aprendizagem. Falamos aqui da importância de conhecimentos prévios acerca dos alunos através de troca de impressões entre os anteriores profissionais mas consideramos também importante que este trabalho colaborativo ocorra dentro do próprio contexto. Se o professor conversar com outros profissionais responsáveis pelas crianças sobre as suas inquietações relativamente à turma ou um aluno em particular, estará a procurar novas opiniões e abordagens que, sozinho, poderia não ser capaz de elaborar. Esta partilha poderá ainda ser feita com as assistentes operacionais, com outros professores que não o titular da turma e, muito importante, com os encarregados de educação de modo a que o bem estar da criança possa ser assegurado em diferentes níveis da sua ecologia de vida (ex. casa e escola).

Embora as seguintes abordagens não tenham sido por nós implementadas, no final deste processo, consideramos que seria pertinente que o professor pudesse explorar com as crianças a sua entrada na escola, desenvolvendo atividades específicas, por exemplo, através de sessões de animação da leitura, onde apresente contos cujo tema seja a entrada na escola. Estes contos podem retratar boas e más transições para que os alunos possam ver os dois lados e perceber como podem outras crianças lidar com a situação. Também poderão ocorrer momentos de partilha entre a turma, no qual os alunos que se mostram mais confortáveis com a adaptação à escola podem ajudar aqueles com mais dificuldades.

Considerações Finais

Ao fazermos uma retrospectiva do percurso deste trabalho sabemos que várias coisas terão ficado por dizer. Contudo, na globalidade, com o trabalho que aqui desenvolvemos, pensamos ter respondido às questões que deram mote ao nosso estudo, contribuindo para uma melhor compreensão dos processos de transição e entrada no 1.º CEB.

Não se tratando de um estudo exaustivo e profundo, este trabalho permitiu-nos, contudo, fazer algumas reflexões sobre as dinâmicas que poderão ser implementadas na escola. Os profissionais devem ter presente, principalmente no 1.º ano de escolaridade, que as crianças são ainda muito pequenas e que até há bem pouco tempo, ainda frequentavam a Educação Pré-Escolar. Os amigos que tão bem conheciam, poderão ter ingressado noutras instituições e, assim, ser quebrado um vínculo muito importante. É de extrema importância também a ligação que foi estabelecida com a/o educador/a. O/a professor/a não deve banalizar as saudades que criança sente, mas sim ajudá-la a perceber que nesta nova fase terá contacto com novas pessoas, que tudo farão para que o seu desenvolvimento seja assegurado. Tudo isto exige um olhar atento dos profissionais de ensino sendo fundamental encontrarmos estratégias para minimizar os problemas.

Sabe-se, segundo a literatura abordada, que, quanto mais próximos estiverem os dois níveis (educação pré-escolar e 1.ºCEB), mais fácil será para a criança aceitar esta mudança e evoluir positivamente no seu percurso escolar e, por conseguinte, no seu desenvolvimento. Quando a criança vai para a escola, encontra uma nova realidade. Passa a contactar com novos problemas, situações e desafios cada vez mais complexos e de maior responsabilidade. A sua atitude e adaptação serão mais ou menos harmoniosas, tendo em conta as suas características, experiências e vivências, relacionadas ou não com a escola.

Ao longo do presente trabalho, várias vezes se fez referência à importância de um professor empático, carinhoso, confiante, para que as crianças sintam que estão seguras e que lhes é dado o devido valor. Besse e Ferrero (1986) confirmam que a criança deve ser vista em todas as suas dimensões, com todas as suas particularidades. *“Se a escola não toma como apoio aquilo que realmente o aluno é, com as suas necessidades específicas,*

como se espanta então com as críticas que lhe são dirigidas e que, com o apoio das estatísticas, evocam as taxas de reprovação, os insucessos escolares, a seleção social...?”.

Ao longo da intervenção adotada tentámos sempre ter esta máxima presente. De nada valeria exercermos a nossa autoridade enquanto docentes, se os nossos alunos mantivessem baixos níveis de implicação e bem-estar emocional. As crianças não aprendem bem quando se encontram em situações de stress. Se o professor adota uma posição mais tranquilizadora, a criança perceberá que aquele adulto está ali para realmente a ajudar e não para a julgar.

O processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico deve ser um momento sereno e continuado para que a criança não se sinta pressionada com a introdução de novos hábitos e regras. Sempre que possível o educador deverá introduzir atividades para desmistificar a ideia de que a escola é “muito difícil” ou que na escola “não se brinca”. Proporcionar à criança uma visão menos aterradora e mais pacífica em relação à sua transição escolar, sem nunca esquecer que as preocupações das crianças não devem ser subestimadas. Percebemos que é fundamental que o adulto se coloque no lugar da criança e a ajude a ultrapassar os seus conflitos. Não basta dizer à criança que sabemos como ela se sente e que vai tudo correr bem, é necessário, diria que quase que obrigatório, que o adulto respeite a dificuldade que a criança enfrenta que, para ela, é realmente um problema aparentemente sem solução possível. Como referi, a criança precisa que quem cuida de si, a valorize e, realmente, a entenda.

A transição ajuda a criança a crescer, contudo, é necessário que quem a rodeia o possibilite. Algumas crianças são capazes de se adaptar às mudanças com mais facilidade do que outras. Compete a todos ajustar estratégias para que as crianças que têm mais dificuldade em lidar com a transição o façam de forma positiva e com sucesso.

As crianças deste estudo permitiram-nos ter uma visão mais conhecedora do que poderá ser uma relação professor-aluno de qualidade. O professor não perderá a sua identidade se brincar com as suas crianças. Porque não deve o professor jogar ao “macaquinho de chinês”? ou interpretar um personagem cómico? As crianças precisam que sejam criados momentos apelativos, onde possam brincar e pôr à prova a sua criatividade.

Ao longo do nosso estágio, em todas as aulas, o lúdico ocupava um lugar cimeiro colocando-nos mais perto das crianças. Note-se que havia crianças que aquando da sua entrada na escola já sabiam ler e escrever. Estas crianças terminavam as suas tarefas primeiro que os colegas e queriam sempre fazer mais. Não gostavam de estar à espera que os colegas terminassem as suas tarefas, ficando aborrecidas por terem de esperar. Sendo assim, nestes casos propúnhamos um jogo ou preparávamos novas tarefas para estas executarem. Foi bastante prazeroso ver que o olhar de desmotivação já não existia pois estavam realmente contentes por estarem em atividade novamente.

Sendo o grupo bastante dinâmico e detentor de uma elevada criatividade, era impensável introduzir qualquer conteúdo sem recorrer ao jogo, ao fantástico ou ao faz de conta. Esta estratégia não só facilitava o conhecimento como ajudava as crianças com mais dificuldades a ultrapassar os seus problemas de integração e concentração.

Nas planificações que eram elaboradas procurávamos dar atenção redobrada a essas crianças, introduzindo, sempre que possível, atividades que lhes proporcionassem prazer e, simultaneamente fossem potenciadores de aprendizagens. Ou seja, se a introdução de determinado conteúdo nos possibilitasse uma forma de o abordar de forma lúdica, através de uma “caça ao tesouro”, por exemplo, esse conteúdo parecia ser mais acessível para aquelas crianças que evidenciavam mais dificuldades na sua adaptação à escola.

Um aspeto bastante positivo nas instalações do Colégio era o facto de possuírem um vasto espaço exterior. Também este espaço era incluído nas planificações, não só pelo facto de ser vantajoso o contacto com a natureza, mas também para que as crianças entendessem que o processo de ensino não está somente confinado à sala de aula. Para uma criança que vive com alguma ansiedade a escola, a possibilidade de sair do local onde se sente um pouco aprisionado, confere-lhe mais descontração e prazer para aprender.

A relação criada foi-se tornando cada vez mais estreita e positiva, nomeadamente junto das crianças que estudámos de forma mais próxima. Estas crianças perceberam que poderiam ser ajudadas e que o adulto lhes daria a devida atenção. É muito importante que o professor

tenha sensibilidade e que procure sempre levar a cabo uma prática pedagógica ajustada a todas as crianças do seu grupo.

Pensamos ser muito pertinente um trabalho colaborativo entre educadores e professores de modo a garantir uma boa articulação entre estes níveis de ensino. Se o trabalho for continuado, aqueles que mais beneficiarão, as crianças, serão capazes de encarar a transição como uma etapa importante e desafiadora. Seria, igualmente, pertinente um acompanhamento dos familiares mais próximos de modo a perceber as angústias e receios destes pois tais reações são transmitidas, ainda que inconscientemente, aos seus educandos.

Um aspeto negativo que queremos realçar remete para o tempo de intervenção pedagógica, que foi muito reduzido. Seria vantajoso o acompanhamento das crianças durante todo o ano letivo para que se percebesse melhor todo o processo e se pudesse dar continuidade à intervenção.

Em síntese, consideramos que o trabalho levado a cabo junto destas crianças, pela díade de estagiárias, teve um efeito positivo nas crianças e queremos acreditar que, em parte, o sucesso das suas aprendizagens esteve relacionado com o trabalho colaborativo que implementamos. Queremos expressar a nossa gratidão à orientadora cooperante e todas as auxiliares de ação educativa, que sempre se mostraram disponíveis em todo este trabalho.

Referências bibliográficas

Batista, A., Carvalho, M., Lory, F. (n.d). O medo a ansiedade e as suas perturbações.

Bergeret, L. (1983). *Ele não quer ir à escola*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Besse, J. & Ferrero, M. (1986). *A Criança e os seus complexos*. Lisboa: Editorial Verbo.

Carvalho Basílio, Helda Maria (2011). O papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo, nas escolas de 1ºciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira. Universidade da Madeira, Funchal 2011. (p.4 até p.35)

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15 (1), pp. 221-243. Recuperado a 11 de janeiro de 2014 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>.

Correia, M. (2009). Pensar Enfermagem. *A observação participante enquanto técnica de investigação*, vol.13, pp. 30-32.

Correia, R. (n.d). Perspetiva ecológica do desenvolvimento humano. *Revista Aprender*, 18, 36-42, Recuperado a 2 de setembro de 2014 em: <http://www.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/20-revista-aprender-n-18?download=376:aprender-18-a3>.

Cunha, M. (2006). Ansiedade e Perturbações de Ansiedade na Infância e Adolescência: Uma Revisão Teórica. Recuperado em 20 de setembro de 2014 em: www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/download/177/183

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-lei nº 241, 2001, anexo nº 2.

DeVries, C. K. (1980). *Jogos em grupo na educação infantil- implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural.

DGE (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Freire, M. (1991). ESPAÇO E VIDA, *Sala de aula: que espaço é este?*, 5ª edição, p.97. Brasil: Papirus editora.

Gesell, A., Ilg, F., Ames, L., Bullis, G. (1977). A criança dos 5 aos 10 anos. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Freitas, J., Yunes, M. & Goldberg, L. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em estudo*, v.10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005.

Gomes, A. (2008). *Estudo de caso - Planejamento e métodos . Nuances: Estudos sobre investigação*, 15, (16), p. 215-221. Recuperado a 3 de janeiro de 2014 de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/187/257>.

Cadima, J., T. L. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1) , 7-34.

Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Luçart, L. (1982). *Uma escola Pré-Primária*. Lisboa: Livros horizonte.

Marcal, E. (2013). Portal da Educação. *Desenvolvimento psicosssexual*. Recuperado a 12 de outubro de 2014, em <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/39697/desenvolvimento-psicosssexual>.

Martin, B. (1974). *Ansiedade e distúrbios neuróticos*. Brasil: Livros técnicos e científicos editora S.A, Rio de Janeiro.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 2010. Recuperado em 5 de Dezembro de 2013 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Monteiro Ferreira, Maria de Fátima (2006). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico procurando compreender a transição. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Montessori, M. (1996). *A criança*. 5.^a edição. Lisboa: Portugália Editora.

Morais, R. (1991). *Sala de aula: que espaço é este?*. 5.^a edição. Brasil: Papyrus Editora.

Novo, R. (2009). A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, 2009).

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Odriozola, E. (2001). *Perturbações da ansiedade na infância*. Editora Mcgrawhill de Portugal, Lda.

Papalia, D. & Olds, S. (1981). O mundo da criança: A infância à adolescência. Editora Mcgrawhill do Brasil, Lda.

Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. (30 de Agosto de 2001). Decreto-lei nº 241.

Pikunas, J. (1981). *Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente*. Editora Mcgrawhill do Brasil, Lda.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

Portugal, G. (2002). Educação Básica: as primeiras. *Aprender*, 26, 55 e 56.

Portugal, G. (2009). *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Beirão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar e Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Sandim, E. (2011). *A importância das fases psicosssexuais do desenvolvimento infantil, segundo Freud, para melhor proteger o psiquismo da criança e do adolescente*. 17, ECA. Recuperado a 11 de outubro de 2014, <http://jus.com.br/artigos/18760/a-importancia-das-fases-psicosssexuais-do-desenvolvimento-infantil-segundo-freud-para-melhor-proteger-o-psiquismo-da-crianca-e-do-adolescente>.

Sanfelice, J. (1991). *Sala de aula: intervenção no real, Sala de aula: que espaço é este?* (5.^a edição), p.86. Brasil: Papirus editora.

Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica, p.113.

Smole, K. C. (2000). *A matemática na educação infantil - A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vayer, P. & Roncin, C. (1993). *Psicologia atual e desenvolvimento da criança*.
Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo

Inquérito dirigido aos Encarregados de Educação



Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, e estamos a estagiar na sala da Professora [REDACTED], na turma do seu filho/a. No âmbito do nosso relatório final de estágio devemos apresentar um trabalho de acompanhamento de algumas crianças focalizado no processo de transição e integração no 1.º CEB. Nesse sentido, torna-se importante conhecer e compreender melhor as crianças que pretendemos acompanhar.

Assim, solicitamos a sua ajuda para nos fornecer alguma informação acerca da sua família e da sua criança. Todos os dados fornecidos são confidenciais e apenas serão utilizados para este fim académico - elaboração do nosso relatório de estágio.

Desde já agradecemos muito a sua ajuda e disponibilidade.

Ficamos à disposição para qualquer sugestão ou clarificação de qualquer questão.

Joana Pereira

Marisa Silva

Data:

Nome da criança:

1. Composição do agregado familiar (quantas pessoas vivem na mesma casa)

Nº de elementos:

Grau de parentesco em relação à criança e idades:

2. Níveis de escolaridade dos pais e ocupação profissional.

	Nível de escolaridade	Ocupação profissional
Mãe		
Pai		

3. Sente que consegue conciliar bem o tempo para o trabalho, o tempo para si e o tempo para estar com a família, com o/s seu/s filho ou filha/s em particular?

4. Que tipo de atividades costuma realizar com o/s seu/s filho/s ou filha/s?

5. Quais as atividades preferidas do/s seu/s filho/a?

6. Caso possua mais filhos, como é a relação do seu filho com os irmãos?

7. Ao nível das relações sociais fora da família, como caracteriza o/a seu/sua filho/a?

	Sim	Não
É uma criança que facilmente faz amizades?		
É uma criança que se sente aceite no grupo de amigos?		

8. Como foi a adaptação do seu filho à creche e/ou jardim-de-infância?

9. Como está a ser a adaptação do seu filho ao 1.º CEB?

10. Acha que ele gosta da escola? O que é que gosta mais? O que é que gosta menos?
11. Por vezes o seu filho tem queixas de cansaço, dor de barriga, de cabeça ou má disposição?
12. O seu filho tem problemas de apetite ou relacionados com a alimentação?
13. Considerando o desenvolvimento e comportamento do seu filho/a até hoje, considera que tem sido uma criança fácil ou difícil? Porquê?
14. Como reage quando o seu filho(a) não executa as tarefas corretamente?
15. Costuma fazer elogios ou reforçar quando a criança é bem sucedida? Como?
16. Ao nível do temperamento, como caracteriza a sua criança?

	Sim	Não
É uma criança com tendência para fazer birras?		
É uma criança tranquila?		
É uma criança que demonstra confiança em si mesma?		
É uma criança que aceita bem os desafios?		
É uma criança que aceita bem as críticas?		
É uma criança com tendência a desmotivar rapidamente?		
É uma criança que fica ansiosa face a novas experiências?		
É uma criança insegura e medrosa?		
É uma criança que demonstra curiosidade e vontade de experimentar coisas novas?		
É uma criança que se adapta facilmente a novas situações ou a imprevistos?		

17. O comportamento do seu filho/a preocupa-o de alguma forma?

18. Há alguma informação que queira acrescentar que considere relevante?

Muito obrigada pela sua colaboração!